

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ALÍCIA COSTA SANTOS

ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DE 1º ANO:
LEVANTAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DE CADERNOS ESCOLARES

GUARULHOS

2019

ALÍCIA COSTA SANTOS

**ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DE 1º ANO:
LEVANTAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DE CADERNOS ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Rodrigues
de Oliveira.

**GUARULHOS
2019**

Na qualidade de titular dos direitos autorais deste trabalho, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita no Repositório Institucional da UNIFESP, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais, para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico deste trabalho para fins de divulgação intelectual da instituição.

Santos, Alícia Costa.

Alfabetização em turmas de 1º ano: levantamento de atividades a partir de cadernos escolares / Alícia Santos. Guarulhos, 2019.

66 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira.

**TÍTULO EM INGLÊS: LITERACY IN 1ST YEAR CLASSES:
LISTING OF ACTIVITIES FROM SCHOOL NOTEBOOKS**

1. Alfabetização; 2. Cadernos escolares; 3. Ensino público; 4. Ensino particular; 5. Estudo de caso.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

ALÍCIA COSTA SANTOS

**ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DE 1º ANO:
LEVANTAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DE CADERNOS ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Rodrigues
de Oliveira.

Comissão Avaliadora

Orientador: Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos

Examinador 1: Prof^a. Dr^a. Franciele Ruiz Pasquim
Faculdades FACCAT, Tupã-SP

Examinador 2: Prof^a. Dr^a. Cláudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos

*Ao meu pai e minha mãe, que foram,
são e sempre serão a minha inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me deu força em todos os momentos e em todos os anos de graduação.

Aos meus pais, Noemi e Galdino, e ao meu irmão, Lucas, que me ampararam, me incentivaram, me ajudaram desde o início da graduação, principalmente nas situações mais difíceis.

A minha cunhada Emanuela, que me orientou e ajudou no desenvolvimento desse trabalho.

A todos os meus familiares que compreenderam todos os meus momentos de estudo.

Aos meus colegas de graduação, principalmente aos meus amigos do grupo “*top five*”, Ariane, João, Joyce e Mayara, que permitiram que esses anos fossem mais alegres e de intenso companheirismo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Rodrigues de Oliveira, por todo apoio e empenho na elaboração do meu projeto de pesquisa.

A todos os professores que passaram pela minha formação fundamental, média e superior. Todos foram inspirações para mim.

A cada experiência e oportunidade que obtive durante o período de graduação, para meu constante aprendizado.

A cada escola, cada gestão, cada professor da Residência Pedagógica, que permitiu que eu crescesse como uma pedagoga em formação.

Às duas escolas envolvidas com a pesquisa que resultou neste TCC, que permitiram a minha entrada e coleta de dados.

A cada pessoa que ajudou a trilhar o caminho da graduação, fazendo com que essa jornada fosse um pouco menos árdua e complicada.

A Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, que me acolheu e se tornou a minha segunda casa.

*A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual,
por trás da mão que pega o lápis,
dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam,
há uma criança que pensa.
(FERREIRO, 1985, p. 14)*

RESUMO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentam-se resultados de pesquisa junto à Universidade Federal de São Paulo, vinculadamente ao NIPELL – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura. Com o objetivo de contribuir para a compreensão dos modos como se dão os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, realizou-se a análise de cadernos escolares de estudantes de uma escola pública e uma escola particular, ambas localizadas na Zona Leste de São Paulo. Trata-se de pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de estudo de caso, tendo como procedimentos: leitura de bibliografia especializada sobre o tema; coleta dos cadernos escolares nas escolas selecionadas; levantamento e categorização dos tipos de atividades voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita; análise do levantamento feito; e problematização dos resultados obtidos, com enfoque nas diferenças e semelhanças entre as práticas de ensino da leitura e da escrita utilizadas em ambas as escolas e materializadas em atividades registradas nos cadernos escolares.

Palavras-chave: Alfabetização; Cadernos escolares; Ensino público; Ensino particular; Estudo de caso.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper (TCC) presents research results from the Federal University of São Paulo, linked to the NIPELL - Interdisciplinary Research Center on Teaching Language and Literature. In order to contribute to the understanding of the ways in which the teaching and learning processes of reading and writing take place in 1st grade elementary school classes, the analysis of school notebooks of students from a public school and a school privately, both located in the Eastern Zone of São Paulo. This is a qualitative research developed through case study, having as procedures: reading specialized literature on the subject; collection of school notebooks in the selected schools; survey and categorization of the types of activities aimed at learning to read and write; analysis of the survey made; and problematization of the results obtained, focusing on the differences and similarities between the teaching practices of reading and writing used in both schools and materialized in activities recorded in school notebooks.

Keywords: Literacy; School notebooks; Public education; Private education; Case study.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO	1
PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM CIRCULAÇÃO NO BRASIL.....	17
1.1 Métodos de alfabetização	18
1.2 Construtivismo em alfabetização.....	19
1.3 O interacionismo linguístico.....	21
1.4 O letramento	22
CAPÍTULO 2 CADERNOS ESCOLARES COMO FONTES PARA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS E DO MATERIAL COLETADO	24
2.1 Cadernos escolares como fonte para pesquisa.....	25
2.2 Dados sobre as escolas	27
2.3 O acesso às fontes: coleta dos cadernos escolares.....	31
2.3.1 Apresentação dos cadernos do Colégio Império Chocolate Teens	32
2.3.2 Apresentação dos cadernos da Escola Estadual Salvador Romano.....	33
CAPÍTULO	3
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO REGISTRADAS NOS CADERNOS	34
3.1 A identificação das atividades.....	35
3.2 Análise do caderno do Colégio Império Chocolate Teens.....	35
3.3 Análise do caderno da Escola Estadual Salvador Romano.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

O tema desenvolvido neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) insere-se no campo da alfabetização. O interesse por esse tema surgiu quando cursei a disciplina “Alfabetização e Letramento”, ministrada pela professora Claudia Lemos Vóvio, no 4º semestre do curso. Além disso, na disciplina de “Teorias do Currículo” ministrada pela professora Isabel Melero Bello, tive a oportunidade de compreender a importância da investigação sobre cadernos escolares, o que contribuiu para esse interesse. Sendo assim, passei a formular algumas indagações acerca desses dois assuntos, alfabetização e cadernos escolares, algumas das quais problematizo aqui.

Em decorrência do meu interesse inicial e a fim de desenvolver uma investigação acerca de como se dá o processo de alfabetização em turmas de 1º ano e como parte desse processo é registrado em cadernos escolares, passei a integrar o NIPELL – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira.

A partir do meu ingresso no grupo e para dar início à pesquisa que resultou neste TCC, fiz a leitura de textos norteadores, que contribuíram para as minhas reflexões sobre alfabetização e que me ajudaram a pensar a pesquisa cujos resultados apresento aqui. São eles: Soares (1985); Frade (2005); Ferreira (1990); Viñao (2008); Gvirtz & Larrondo (2008).

No texto “As muitas facetas da alfabetização”, Soares (1985) apresenta a questão da alfabetização sob três perspectivas: o conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização e os condicionantes desse processo. Sobre o conceito, a autora explica a diferença entre saber decodificar letras e palavras e saber compreender e expressar significados, isto é, a forma mecânica de alfabetização e a compreensão. Além disso, exprime que na alfabetização também há contexto social, em que há diferenças de alfabetização de sociedade para sociedade. Com relação à natureza da alfabetização, a autora trata das diferentes facetas que a alfabetização abrange: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Por fim, a Soares (1985) aborda os condicionantes que rodeiam a alfabetização, que na maioria deles são questões sociais, como: fracasso escolar, fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. A autora conclui que é necessário haver a preparação do educador, de modo

que possam “[...] assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.” (SOARES, 1985, p. 24).

Em “Métodos de alfabetização: princípios e transformações”, Frade (2005) apresenta reflexão sobre como se estruturam, do ponto de vista histórico, os ditos “métodos tradicionais” de alfabetização: método sintético e método analítico. Os métodos de marcha sintética são os que consideram o movimento do ensino partindo da menor parte da palavra até se chegar à sua síntese, a palavra em si. Os métodos de marcha analítica são os que consideram o movimento do ensino partindo da unidade mínima de sentido da língua. A partir de uma análise na perspectiva histórica dos métodos, a autora apresenta uma reflexão não sobre a volta dos métodos, mas a importância das operações analíticas e sintéticas para se compreender a escrita alfabética.

Ferreiro (1990) em seu texto “A representação da linguagem e o processo de alfabetização” apresenta uma síntese de seu pensamento com relação à alfabetização, em especial o processo como se configura, segundo seus estudos, a aprendizagem da escrita alfabética por parte da criança. Ferreiro (1990) entende que a criança, ao aprender a escrever, passa por quatro hipóteses da escrita, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A partir disso, a autora explica as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita. No processo de escrita, há dois aspectos, o gráfico (características gráficas da escrita) e o construtivo (as representações e os significados), sendo que nos aspectos construtivos há três períodos. O primeiro é a distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico, isto é, diferença entre desenhar e escrever. O segundo trata da construção de formas de diferenciação, tanto qualitativa, como quantitativa, em que a criança nota a diferença das escritas. E o terceiro período refere-se à fonetização da escrita, isto é, a criança percebe que a quantidade de letras que ela escreve tem relação com a quantidade de partes da oralização; isso ocorre no início do período silábico e se encerra no período alfabético. A autora conclui que o processo de alfabetização não deve levar em conta os métodos, mas centrar-se na ideia de que por detrás de todo o processo de alfabetização “[...] há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.” (FERREIRO, 1985, p. 17).

No texto “Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos”, Viñao (2008) explicita que o caderno é um objeto da cultura escolar

utilizado em diferentes perspectivas e lugares. O autor aborda que o caderno, além de ser uma fonte importante para as atividades realizadas na sala de aula, fornece informação da realidade da escola e do que se faz nela. Ademais, o caderno escolar é um produto da cultura escolar, pois tem relação com a linguagem, a distribuição de espaço, tempo, organiza o trabalho na sala de aula, inclui os alunos nas regras e pautas escolares. Portanto, conclui o autor que os cadernos escolares integram à cultura escrita, fazendo com que os alunos introduzam no mundo dos saberes e das disciplinas escolares.

Gvirtz & Larrondo (2008), no texto “Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem”, enfatizam que os cadernos são fontes privilegiadas para se analisar o processo educativo, já que neles há a interação do professor e aluno, sendo possível perceber como determinadas práticas escolares se davam no passado e como se dão no presente. Apresentando as diversas pesquisas ao redor do mundo, inclusive no Brasil, as autoras notam e concluem que o caderno é produto e produtor da cultura escolar, sendo que toda pesquisa envolvendo caderno escolar depende de sua especificidade.

A partir da leitura desses textos, reafirmei meu interesse no tema da alfabetização associada aos cadernos escolares por entender que, apesar da existência de outras pesquisas sobre o mesmo tema, trata-se de uma investigação pertinente e ainda necessária para pensar sobre e problematizar o cotidiano do fazer escolar com relação ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Com isso, defini como problema de pesquisa a seguinte questão: como tem sido praticado o ensino inicial de leitura e escrita (alfabetização) em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares frente à problemática do fracasso da escola em alfabetizar crianças?

Para responder a essa questão, optei por analisar cadernos escolares de duas escolas localizadas na Zona Leste de São Paulo, na Região de São Miguel Paulista e Itaim Paulista. Trata-se de uma escola pública e uma privada, portanto que atendem públicos diferentes, sobretudo no que concerne à questão da vulnerabilidade social. Devido ao tempo para o desenvolvimento da pesquisa, escolhi analisar um caderno de uma turma de 1º ano de cada escola, a fim de confrontar os dados desses cadernos com as teorias mais recorrentes sobre alfabetização.

A escolha pelos cadernos escolares decorre do fato de que entendo que eles se configuram como importante instrumento de investigação sobre as práticas escolares, pois é nele que ficam os registros materiais das práticas de ensino utilizadas pelos professores.

Nesse sentido, embora os cadernos escolares não correspondam à totalidade do processo de alfabetização, neles estão registradas partes importantes da ação docente, que permitem compreender escolhas de caráter teórico-metodológico, que implicam em modos de se entender o lugar e o papel do ensino da leitura e da escrita no âmbito da escola. Entendo, por isso, que observar as atividades registradas nos cadernos pode ajudar a compreender como professores tem processado o ensino da leitura e da escrita, de modo a compreender mais profundamente essa prática, ainda que em situações que se configuram como pontuais.

Nesse sentido, este TCC teve como objetivos:

- Verificar como se dá o processo de ensino da leitura e da escrita ao longo de ano letivo mediante análise de cadernos escolares de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I;
- Comparar o processo de alfabetização de uma escola pública e de uma escola particular;
- Categorizar e classificar as atividades de alfabetização registradas em cadernos escolares;
- Analisar possíveis relações entre as atividades registradas nos cadernos e as principais concepções de alfabetização em circulação no país;
- Contribuir para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessário explicitar conceitos operativos, que foram recorrentemente aqui utilizados.

Por alfabetização entendo o ensino inicial de leitura e de escrita, que compreende o ensino da língua portuguesa, língua materna no caso do Brasil. Esse termo, embora ao longo do tempo tenha significado diferentes questões, desde os anos 1980 há um consenso entre pesquisadores e professores da área de que mais do que envolver aspectos técnicos da decodificação e codificação da escrita alfabética, a

alfabetização envolve também saber fazer uso da leitura e da escrita em sua dimensão social, de modo competente.

Essa dimensão social do uso da leitura e da escrita relaciona-se ao conceito de Letramento, que, conforme explica Kleiman (2005), “[...] é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005. p. 5).

O caderno escolar é aqui compreendido como o instrumento de registro das atividades escolares feitas ao longo de um ano letivo. Embora historicamente as formas de se registrar o fazer escolar tenham se alterado, o caderno ainda permanece como o instrumento mais resistente ao tempo para esse fim. Nesse sentido, o caderno é o objeto de uso diário e frequente, no qual se registram atividades, a rotina do dia, a realização de exercícios, entre outros.

Em vista dessas características, os cadernos escolares são instrumentos extremamente importantes no processo de escolarização, pois se configura também muitas vezes como dispositivo de avaliação dos alunos pelos professores; controle do professor sobre a criança; verificação do trabalho do professor e do estudante por parte da gestão escolar e dos pais e/ou responsáveis.

A partir desses conceitos e para o desenvolvimento da pesquisa, optei pela abordagem “qualitativa”, marcada por cinco características principais. São elas: a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo assim o investigador é o instrumento principal; trata-se de um tipo de pesquisa descritiva; o interesse maior da investigação está no processo e não propriamente nos resultados; a análise de dados se dá de forma indutiva; o seu significado é de importância vital. (BOGDAN & BIKLEN *apud* ABREU & PESCE, 2012)

No âmbito da pesquisa qualitativa, optei pelo estudo de caso, que consistiu na observação detalhada de um contexto específico. No âmbito desse tipo de pesquisa há subdivisões, que correspondem a modos específicos de se proceder a um estudo de caso. Segundo Stenhouse (1988 *apud* ANDRÉ, 2005), os estudos de caso podem ser agrupados em quatro categorias: etnográfico, quando há preocupação com a teoria social (um único caso, estudado em profundidade pela observação participante e em tempo mais extenso); avaliativo, um caso ou mais estudados em profundidade para fornecer informações a quem toma decisões; educacional, quando a preocupação é com a compreensão da ação educativa; estudo de caso-ação, quando se busca informação

para guiar a revisão ou aperfeiçoamento da ação. A pesquisa que realizei se encaixa no estudo de caso educacional, pois é um estudo que busca compreender aspectos da realidade escolar, de modo a entender elementos que compõem a ação educativa.

A situação que aqui se configura como caso é o das escolas/turmas que escolhi para a recolha dos cadernos. São dois cadernos, um de uma escola particular e um de uma escola pública, ambas localizadas na mesma região de São Paulo, porém de bairros diferentes.

Para a análise desses cadernos, optei pelo enfoque na perspectiva dos estudos culturais sobre cadernos escolares, como apontam Viñao (2008) e Mignot (2008), e também pela classificação, tabulação e análise das atividades identificadas nas fontes.

Em vista do que apresento nesta Introdução, este TCC ficou assim organizado. No primeiro capítulo apresento aspectos das principais teorias sobre alfabetização em circulação no Brasil. No segundo capítulo, abordo aspectos sobre a pesquisa com cadernos escolares e apresento informações sobre as escolas onde as fontes foram coletadas. No terceiro capítulo apresento dados sobre o levantamento das atividades que identifiquei nos cadernos, problematizando com as teorias da alfabetização. Por fim, nas considerações finais, apresento as semelhanças e diferenças que observei nos cadernos e alguns apontamentos interpretativos que pude formular a partir da análise que realizei.

CAPÍTULO 1
PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM CIRCULAÇÃO NO
BRASIL

O conceito de alfabetização é bastante amplo, pois, o seu entendimento varia conforme o tempo (História) e conforme as teorias que buscam explicar a atividade do ensino da leitura e da escrita em fase inicial de escolarização.

De acordo com Soares (2005), alfabetização corresponde ao ensino e aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica e, por isso, envolve conhecimentos, procedimentos e capacidades motoras e cognitivas, relacionadas à compreensão desse sistema de escrita.

Embora, hoje, seja possível, de modo mais amplo, compreender que a alfabetização corresponda a esse ensino-aprendizagem, ao longo do tempo, sobretudo após a instauração do regime Republicano, os diferentes modos de se entender a alfabetização passaram a compreender uma verdadeira “querela”, cujos alguns aspectos destaco aqui.

1.1 Métodos de alfabetização

No Brasil, durante o Império, “saber ler e escrever” estava restrito apenas à elite e compreendia o que se pode denominar do ensino rudimentar da leitura, como atividade voltada apenas ao interesse de parte muito pequena da população (MORTATTI, 2000). Entre o final do Império e início da República, uma disputa em torno da diferença entre os métodos de alfabetização começou a ganhar espaço no debate sobre o ensino inicial da leitura, sobretudo tendo como base a discussão sobre cientificidade e eficácia desses métodos (MORTATTI, 2000).

Nesse período, os métodos comumente utilizados no país eram os de marcha sintética, que tinham como pressuposto metodológico o ensino da “parte” para o “todo”, ou seja, o processo de ensino da leitura que se inicia pelas unidades menores até se chegar à compreensão do todo. Nesse sentido, os métodos de marcha sintética podiam partir da letra (soletração), da sílaba (silabação) ou sons das letras (fônico) (MORTATTI, 2006; FRADE, 2005).

Em oposição aos métodos de marcha sintética, no final do século XIX “entraram na disputa” os métodos de marcha analítica, nos quais o ensino deve se dar do “todo” para as “partes”, ou seja, da síntese para a análise, tendo como pressuposto que a compreensão do todo é prioridade e “mais científico” (MORTATTI, 2000; FRADE, 2005). Com relação aos métodos analíticos, tem-se o da palavração (parte da palavra); sentencição (parte-se da sentença) e o global ou de contos (parte-se de uma historieta).

Conforme explica Mortatti (2019), do ponto de vista de processos mentais e métodos lógicos de produção de conhecimento, os métodos de marcha analítica e de marcha sintética são os dois únicos métodos conhecidos no Brasil (e no mundo).

A junção desses métodos resulta no que se convencionou chamar de “método misto”, que não corresponde exatamente a um novo método, mas o uso concomitante de métodos de marcha analítica e sintética (MORTATTI, 2019).

Ao analisar o processo histórico de disputa e de implementação desses métodos na alfabetização escolar de crianças, Mortatti (2000) aponta que foi a partir da década de 1980 que os métodos passaram a ser questionados, não por um outro método, mas por teorias que buscavam explicar o fracasso da alfabetização de crianças.

1.2 Construtivismo em alfabetização

Conforme explica Mortatti (2019), a partir da década de 1980, como correlato aos problemas teórico-metodológicos do “fracasso” em alfabetização, “[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores.

Emilia Ferreiro, uma das estudiosas mais marcantes nas teorias de alfabetização, desenvolveu, em parceria especialmente com Ana Teberosky, a teoria da psicogênese da língua escrita, que se convencionou chamar de “construtivismo em alfabetização”. Essa teoria psicológica se embasa na pergunta “O que a escrita representa?” e é aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança na tentativa de compreender como funciona a aprendizagem da escrita, tendo o entendimento das crianças como sujeito da aprendizagem e construtora do próprio conhecimento (FERREIRO, 1990).

Do ponto de vista defendido por Ferreiro (1990), a alfabetização percorre pela interação entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento, trazendo experiências e reflexões para o sujeito na prática de ler e escrever. Ademais, é um processo que tem o intuito de recolocar, em primeiro lugar, o sujeito como ativo, inteligente e criador, que constrói para aprender.

Conforme explica Mortatti (2019, p. 38):

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução

conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

No desenvolvimento de sua teoria, Emilia Ferreiro propõe uma interpretação sobre como as crianças aprendem a “lectoescritura”, formulando, em etapas de desenvolvimento cognitivo, diferentes hipóteses sobre a escrita em línguas alfabéticas. Segundo Ferreiro, as crianças perpassam quatro divisões hipóteses sobre a escrita alfabética, caracterizando os níveis em que as crianças se encontram em relação à apropriação desse sistema de escrita. As hipóteses são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O primeiro estágio, pré-silábico, divide-se em dois. Num primeiro momento, a fase pré-silábica é caracterizada pela característica icônica, ou seja, a criança não distingue as representações escritas de outras representações gráficas, como desenhos. Num segundo momento da fase pré-silábica, as crianças já distinguem desenhos de escrita (grafemas), porém, não compreendem mecanismos básicos do funcionamento de um sistema de escrita, como a correspondência sonora.

O segundo estágio intitulado de “silábico” pode ser considerado como o início da criança na “fonetização”, pois ela começa a demonstrar compreensão de elementos essenciais do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Nessa fase, a criança é capaz de fazer relação com a fala, de maneira que a quantidade de letras a ser grafada corresponde à quantidade de segmentos silábicos que pronunciam. Sendo assim, há divisão de duas grandes unidades. Na primeira, as crianças dão atenção à correspondência entre quantidade de sílabas e quantidade de letras usadas para representá-las, preocupando-se não repetir as letras utilizadas que, em geral não apresentam um valor sonoro estável. Na segunda, essa correspondência torna-se mais complexa, pois utilizam letras que, de algum modo, correspondem aos sons percebidos na pronúncia das sílabas (consoantes ou vogais).

O terceiro estágio, o silábico-alfabético é a transição entre o segundo e o quarto. É nesse estágio que a criança começa a compreender de uma melhor maneira a escrita alfabética e abandonar a silábica. A leitura de palavras baseia-se, de modo geral, na segmentação em unidades menores, podendo recorrer a recortes silábicos (leitura silabada) ou a soletração (pronúncia de letras uma a uma para formar sílabas e palavras).

No quarto e o último estágio, o alfabético, as crianças já compreendem o que a escrita representa e como funciona o sistema de escrita (base fonográfica). O conflito para as crianças que estão nesse estágio está relacionado com a ortografia, a segmentação em palavras, a acentuação, a pontuação, entre outros pontos. Entretanto a escrita é extremamente compreendida por outras pessoas, totalizando sentido.

Portanto, para o construtivismo, criança alfabetizada é a que construiu o conhecimento sobre a base alfabética da língua escrita.

1.3 O interacionismo linguístico

Concomitantemente à disseminação do construtivismo em alfabetização, também na década de 1980 uma outra concepção de alfabetização passou a circular no Brasil, essa também não configurada como um método, mas uma teoria explicativa sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se do interacionismo linguístico.

Conforme explica Mortatti (2007), alfabetização no interacionismo linguístico designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita sob a lógica discursiva, ou seja, “[...] quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se estão lendo e produzindo textos (escrito), de fato, e essas atividades dependem diretamente das ‘relações de ensino’ que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos” (p. 159).

Essa perspectiva comporta uma didática do ensino da leitura e da escrita centrada no texto, entendido como unidade mínima de sentido da língua, que envolve os aspectos, como: por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita.

Do ponto de vista do interacionismo linguístico, a criança já ingressa na escola com conhecimentos, modos de pensar, sentir, querer e agir, que estão relacionados e interferem no desenvolvimento cognitivo da criança. Como o construtivismo, no interacionismo há interação, entretanto é a interação entre o sujeito aprendiz e o “outro”, resultando assim as relações de ensino. Nessa interação, a criança produz novos significados, sentidos para si, o mundo e a própria linguagem. É um processo social “[...] entre sujeitos, em situações reais de interlocução, nas quais a linguagem/língua tem função constitutiva, constituidora e mediadora” (MORTATTI, 2007, p. 162).

Nessa teoria decorrem variadas questões, dentre elas:

Como vemos as crianças, hoje? O que sabemos delas, dos seus processos de desenvolvimento, da construção de seus conhecimentos, da ampliação de suas visões de mundo? Como essas crianças veem o mundo em que vivem? Quais as suas condições de vida? O que dizem sobre o mundo? Sobre a vida? Como? O que conhecem sobre a escrita no contexto em que vivem? Como adquirem esses conhecimentos? Como interagem com esse objeto cultural – a escrita – e como interpretam o ato de leitura? Qual a função do adulto nesse processo? Qual a função da escola nesse processo? (SMOLKA, 2017, s/n).

Em vista disso, é perceptível a importância e a influência do meio em que a criança vive no processo de alfabetização. A escrita está inserida em diversos meios e contextos, fazendo assim com que a criança fique atenta a essas circunstâncias, para perceber *onde* a escrita está e *para quê*.

1.4 O letramento

Também a partir da década de 1980, o termo “letramento” passou a ser utilizado no Brasil em pesquisas e estudos sobre alfabetização. O termo originou-se a palavra *literacy*, do inglês, mas assumiu perspectivas diferentes por parte dos estudiosos. Nesse sentido Kleiman (2005) explica que o termo letramento pode apresentar algumas definições. A primeira trata-se de um conjunto de saberes em relação ao código escrito da língua. Já a segunda, refere-se ao processo de aquisição das letras que se relaciona com as operações cognitivas do indivíduo e com o conjunto dessas operações: físico-motor, mental e emocional. E por fim, a terceira resulta na finalidade de consolidar a aprendizagem do sistema da língua escrita.

No entendimento dessa autora, o conceito de letramento surge como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não corresponde a um método ou a alfabetização em si, embora alfabetização e letramento sejam inseparáveis (KLEIMAN, 2005).

Partilhando desse mesmo entendimento, é possível verificar duas vertentes de estudos sobre o letramento no Brasil. Numa delas tem-se a figura de Magda Soares, que compreende letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas exerce práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2010). Para essa pesquisadora, a alfabetização corresponde ao ensino da tecnologia da escrita e o letramento à capacidade de uso social da leitura e da escrita.

Numa outra vertente, de base etnográfica e ultrapassando a escola, tem-se, dentre outros, a figura de Ângela Kleiman, para quem letramento corresponde a “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e

enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (2004, p.19). Nesse sentido, para essa autora, o letramento envolve um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos a partir do uso da escrita, sendo a escola apenas um desses contextos.

A partir desses apontamentos, embora seja possível apresentar muitas outras perspectivas e abordagens do que corresponda à alfabetização, como, por exemplo, decorrentes de junção de diferentes teorias, aqui estão reunidas nesse capítulo as principais linhas teóricas e metodológicas da alfabetização em circulação no Brasil, especialmente a partir de políticas públicas em alfabetização.

CAPÍTULO 2

CADERNOS ESCOLARES COMO FONTES PARA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS E DO MATERIAL COLETADO

2.1 Cadernos escolares como fonte para pesquisa

Os cadernos escolares são instrumentos extremamente importantes durante todo o processo escolar, pois é nele que a maior parte das atividades escolares é registrada no dia a dia. De acordo com Santos (2008), os cadernos escolares possuem significado e relevância por serem “[...] objetos indissociáveis das ideias de estudo e educação. São suportes de escrita que assumem grande importância como mediadores materiais de processos cognitivos e afetivos que se dão na escola.” (SANTOS, 2008, p. 145).

Embora a expressão “caderno escolar” seja utilizada para designar o objeto físico constituído de folhas e capa, no decorrer do tempo, é possível identificar diferentes tipos de caderno escolar. O primeiro diz respeito às folhas soltas, datadas e assinadas com sequência cronológica. O segundo são folhas soltas, entretanto costuradas, sendo a primeira página a capa. Em relação ao terceiro tipo, são cadernos construídos por folhas soltas, encadernados, decorados pelo aluno para uso escolar. O quarto tipo já é mais evoluído com capa de papelão e escuro. E por fim, o quinto tipo são cadernos que são feitos pelas gráficas e livrarias, com o uso exclusivamente escolar. Nesse sentido, conforme Viñao (2008, p. 15), os cadernos escolares, ao longo do tempo, adentraram em três grandes campos: história da infância, cultura escrita e a educação; de maneira que abrangem assim a produção infantil, o espaço gráfico e a cultura escolar.

Partindo-se dessas reflexões, é possível observar como que pesquisas que tomam os cadernos escolares como fontes de pesquisa propiciam ampliar a compreensão sobre a cultura escolar, de modo a verificar algumas das práticas cotidianas sobre ensino de diferentes conteúdos, em especial, a leitura e a escrita.

No texto “Aprendendo a usar cadernos escolares: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar”, Santos (2008) apresenta resultados de um projeto de pesquisa que tinha como objetivo observar o uso dos cadernos nas salas de 1ª série e 4ª série. Na observação do uso desses materiais na 1ª série, a autora observou que por se tratar de momento de iniciação na utilização dos cadernos e na aprendizagem de leitura e escrita, as crianças possuíam diversas dificuldades com a linguagem escrita, tais como: cópia literal do que estava registrado na lousa; escrita por colunas e não seguindo as linhas, da direita para a esquerda, de cima para baixo. A autora conclui que:

Na 1ª série, o conteúdo dos cadernos se restringia às cópias e à resolução de exercícios que previam respostas simples – ainda que não necessariamente fáceis para os alunos – e, quase sempre, únicas. (SANTOS, 2008, p.154).

Já em relação à 4ª série, a autora apresenta apenas dois casos específicos, demonstrando que os alunos dessa etapa escolar já estão habituados com o uso do caderno, sabendo o que é permitido ou não. Após a pesquisa, a autora concluiu que:

[...] fica evidente que o caderno é um dos importantes objetos que constituem a cultura escolar. Os alunos, por se inserirem nesse espaço, necessitam aprender a uma série de regras sobre o uso dos cadernos. (SANTOS, 2008, p. 157)

No artigo “Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943 – 2010)”, Peres (2012) relata sobre uma pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, que consistiu em analisar cadernos escolares de crianças em fase de alfabetização da década de 1940 a 2000. Além disso, comenta também sobre a importância de se fazer pesquisa com um dispositivo “precioso”, como o caderno escolar. Depois de realizada a pesquisa com os 119 cadernos, concluiu-se que: nos anos 40 prevalecia o método da soletração; nos anos 50 a 60 havia bastante o método global ou analítico, palavração, sentença ou conto; nos anos 70 predominava o método sintético, isto é, silábico ou fonético; nos anos 90 e 2000 era comum a silabação. Com isso, foi possível perceber que: “Nessas sete décadas (1940-2000) que os cadernos permitem acompanhar, a alfabetização revela-se um processo histórico de continuidades e rupturas simultaneamente” (PERES, 2012, p. 98).

No texto “Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares”, Peres e Porto (2011) fazem análise de 49 cadernos de crianças da 1ª série dos anos de 1990 e 2000. Dentre esses 49, as autoras focaram a análise em apenas três: o primeiro tinha o foco “[...] de que ler é decodificar e escrever é copiar” (PERES; PORTO, 2011, p. 75); já o segundo (ano de 2002) e o terceiro (ano de 1996) se enquadravam nas influências das teorias construtivistas. Portanto, as autoras perceberam que o caderno é um importante instrumento que apresenta o que foi ensinado na sala de aula, o conhecimento proposto e a sua avaliação; e também nele se apresenta “uma pluralidade de concepções e práticas de alfabetização.” (PERES; PORTO, 2011, p. 75).

No artigo “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?”, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) realizaram uma análise sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita, tendo como base as mudanças nas práticas de natureza didática e de natureza pedagógica. Para isso, foi realizada pesquisa com um grupo de nove professoras de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental I, todas de Recife,

mas de diferentes escolas. Os autores fizeram análise sobre as práticas, dividindo-as em: atividades de rotina, atividades de apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabético), atividades de leitura e produção de textos e atividades de desenho. E assim veem especificadamente cada prática de cada professora, concluindo que:

Interpretamos que os dados aqui analisados reforçam nosso entendimento de que é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam aquelas orientações do *savoir savant* e dos textos do saber. O desconhecimento pormenorizado do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras por parte dos que geram prescrições (acadêmicos, autores de propostas curriculares e de livros didáticos) constituiria, portanto, um obstáculo para a efetivação de inovações viáveis, que permitam alfabetizar (no sentido estrito de ensinar a notação alfabética) com êxito e, ao mesmo tempo, garantir a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 267).

Por meio da síntese desses trabalhos, percebe-se a importância de pesquisas relacionadas aos cadernos escolares, sobretudo como forma de compreensão mais empírica do cotidiano escolar. Nesse sentido, entende-se que os cadernos escolares:

[...] não são apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula [...] e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz. Além disso, proporcionam ocasionalmente pistas sobre os manuais efetivamente utilizados na sala de aula e seu uso tanto pelo professor como pelos alunos. (VIÑAO, 2008, p. 16)

Em vista desses aspectos, para a consecução dos objetivos da pesquisa que resultou neste TCC, optei por centrar meu olhar na análise de cadernos escolares, a fim de poder compreender aspectos relativos às práticas de alfabetização em duas escolas: uma da rede privada e uma da rede estadual. Por entender que os cadernos não são produtos autônomos e desconectados de seu contexto de produção, entendo ser importante também apresentar dados relativos às escolas onde os cadernos foram coletados, bem como informações relativas às turmas e professoras.

2.2 Dados sobre as escolas

A coleta dos cadernos escolares aqui analisados ocorreu no ano de 2017, quando fiz a opção por estudar cadernos escolares na pesquisa para o TCC. Quando optei por esse tema de pesquisa e defini meu interesse em compreender melhor as práticas de alfabetização por meio dos cadernos escolares, selecionei escolas de duas redes distintas, uma pública e uma privada, ambas localizadas na Zona Leste da cidade de São Paulo, uma na região de Itaim Paulista e outra na região de São Miguel Paulista,

respectivamente, a Escola Estadual Salvador Romano, localizada no Jardim Romano; o Colégio Império Chocolate Teens localizada no Jardim Maia/Vila Mara.

O Colégio Império Chocolate Teens, privado, foi criado no ano de 1994 e nessa época era denominado “Gotinhas de chocolate”. Inicialmente, esse colégio atendia apenas a Educação Infantil, de 0 a 5 anos de idade. Entretanto, alguns anos depois, ampliou o atendimento também ao Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Dessa forma, atualmente esse colégio atende todas as etapas da Educação Básica, com funcionamento no período da manhã (das 7h30 às 12h) e da tarde (das 13h30 às 18h), em duas unidades. Na Unidade I, são atendidas crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e na Unidade II são atendidos os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As unidades ficam situadas na mesma rua, com uma distância de aproximadamente 500 metros.

Especificamente com relação à Unidade I do Colégio Império Chocolate Teens, onde são atendidos os alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, há salas de aula localizadas no térreo e primeiro andar, além da sala de Direção, laboratório de informática com computadores, quadra de esportes coberta, cozinha, parque de diversão, banheiro para pessoas com deficiência, refeitório, galpão e jardim interno.

Conforme consta em seu site, o Colégio possui:

[...] a missão de ensinar, orientar, educar, amar e preparar seus alunos para os desafios da vida. Temos o compromisso com o pleno desenvolvimento das nossas crianças para que eles se tornem adultos conscientes de suas responsabilidades e que por onde passarem sejam agentes transformadores, guardiões da natureza e cidadãos críticos. Temos uma equipe de profissionais muito competentes, com excelente formação acadêmica, com larga experiência na área da educação e com técnicas didáticas exclusivas, capazes de fazer do processo de ensino aprendizagem uma experiência divertida e inesquecível. Trabalhamos com uma grade curricular diferenciada que proporciona aos alunos, a cada etapa da jornada acadêmica, o desenvolvimento de habilidades nas seguintes áreas: Dança, Artes Marciais, Teatro, Informática, Música e Empreendedorismo, além das disciplinas que fazem parte do currículo básico nacional (COLÉGIO IMPÉRIO CHOCOLATE TEENS, 2019).

O colégio está situado na região que pertence ao distrito Jardim Helena, subprefeitura de São Miguel Paulista, na região Leste do município de São Paulo. Trata-se de uma região considerada periférica, cuja ocupação se iniciou no final dos anos 1960. Com o desenvolvimento gradativo da região e a expansão populacional, em 2008, foi inaugurada a Estação Jardim Helena-Vila Mara da CPTM (Companhia Paulista de

Trens Metropolitanos) – Linha 12 Safira, que tornou mais acessível a locomoção dos moradores da região para o centro da cidade de São Paulo.

O Colégio Império Chocolate Teens se localiza na subprefeitura São Miguel Paulista, que tem 24,30 km² de extensão. Esta subprefeitura é composta pelos distritos de São Miguel Paulista, Vila Jacuí e Jardim Helena. Segundo dados de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a região Leste do município de São Paulo possui aproximadamente 370 mil moradores.

O bairro começa com a Aldeia de Ururáí, formada por índios guaianases que haviam deixado os arredores do Colégio Jesuíta de São Paulo. Ururáí era como os índios denominavam o Rio Tietê, que margeia a região. Por volta de 1560, para marcar presença cristã na aldeia dos guaianases, o padre José de Anchieta construiu uma capela na região, batizada de São Miguel, nome de seu arcanjo de devoção. O bairro de São Miguel Paulista começou a crescer ao redor da capela.

Pela importância histórica, a Capela de São Miguel Arcanjo foi tombada pelo Patrimônio Histórico Nacional em 1938. O ponto inicial do bairro é um marco na história e na cultura local. A Capela de São Miguel, que passou por uma restauração em 2007, faz parte da Praça Padre Aleixo Monteiro Mafra, também conhecida como “Praça do Forró”, referência à cultura nordestina da região.

Com relação à Escola Estadual Salvador Romano, ela foi inaugurada em 2015, em decorrência de um desmembramento da Escola Estadual “Professor José Bonifácio Andrada e Silva Jardim”.

Com essa mudança, a E.E. Salvador Romano passou a atender crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e a E.E. “Professor José Bonifácio Andrada e Silva Jardim” passou a atender estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A E.E. Salvador Romano funciona também nos períodos da manhã (das 7h às 11h30) e da tarde (das 13h às 17h30) e conta com a seguinte infraestrutura: 14 salas de aulas, sala de Direção, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, dispensa, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto.

Essa escola estadual está localizada no Jardim Romano, região Leste do município de São Paulo. Trata-se do último bairro dessa região, fazendo divisa com o município de Itaquaquecetuba. Esse bairro fica próximo ao rio Tietê e o Córrego Três

Pontes. O bairro é atendido pela Estação Jardim Romano, também da linha 12 da CPTM, o que facilitou bastante o deslocamento da população para outros bairros e municípios.

A E.E. Salvador Romano está localizada na subprefeitura de Itaim Paulista, em que é composta por dois distritos, Itaim Paulista e Vila Curuçá, que somados representam uma área de 21,7 km² e é habitada por mais de 358 mil pessoas. A Subprefeitura Itaim Paulista é cortada por seis córregos no sentido norte –sul que deságuam no rio Tietê.

A região do Itaim começou a receber seus primeiros moradores apenas no final do século XVIII. Com a chegada da Ferrovia Estrada do Norte, antiga Central do Brasil, no século XIX, o bairro começou a se desenvolver com as casas surgindo ao longo das margens dos trilhos. Em 1957 o Itaim Paulista ganhou sua primeira paróquia, a de João Batista. Juntamente com o desenvolvimento econômico, o Itaim conquistou sua emancipação política. Em 1980, a região foi elevada à condição de distrito autônomo, se desmembrando de São Miguel Paulista.

No mapa abaixo, é possível perceber os distritos e os bairros das escolas, como são próximos. Como já dito, o Colégio Império Chocolate Teens localizado em São Miguel Paulista, no bairro do Jardim Maia, marcado de preto no mapa e a Escola Estadual Salvador Romano no Itaim Paulista, no bairro do Jardim Romano, marcado de cinza no mapa.

Figura 1 – Mapa das regiões das escolas



Fonte: Google Maps.

2.3 O acesso às fontes: coleta dos cadernos escolares

Para coletar o caderno da escola Colégio Império Chocolate Teens, estive na escola em dois momentos, em 2017 e 2018. Em 2017, fui nos dias 20 e 24 de outubro e em 2018, no dia 21 de junho, ou seja, a primeira vez foi mais próximo ao fim do ano letivo e a segunda vez ainda no final do primeiro semestre do ano letivo. Antes de ir até a escola em 2017, entrei em contato por meio de e-mail, que logo em seguida foi respondido, permitindo minha entrada na escola. O primeiro dia que fui à escola, no dia 20 de outubro de 2017, apresentei a carta explicativa sobre a pesquisa para a diretora, que me recebeu de uma forma bastante agradável. Entretanto, houve um equívoco e eu fui levada até a sala do pré, ministrada pela professora Célia.

Por esse motivo, retornei no dia 24 de outubro, entrando na sala do 1º ano A, com a professora Valéria. Logo que entrei na sala, expliquei para a professora o objetivo da pesquisa e os procedimentos que eu vinha utilizando. Consequentemente, a professora pediu o caderno de dois alunos, de uma menina e de um menino, que ela considerava os melhores e os mais completos. Porém é importante preponderar que como ainda não havia finalizado o ano letivo, os cadernos não estavam totalmente completos.

A terceira vez que fui à escola foi no dia 21 de junho de 2018, que coincidentemente eram as mesmas crianças do pré, de quando eu fui em 2017. Além disso, a turma também era ministrada pela professora Valéria, que utilizou os mesmos critérios, me entregou o caderno da aluna que possuía maior organização e “a melhor” da turma.

Em todas as vezes, as idas até a escola ocorreram no período da manhã e não ultrapassaram o tempo de uma hora. Além disso, fui em 2018 para buscar informações mais recentes, entretanto os dados de 2017 possuía maior pertinência pelo fato de ter sido no final de outubro. Por esse motivo, optei por analisar apenas um caderno que coletei em 2017, por entender que poderia trazer maiores informações dada a maior decorrência do período letivo.

Para coletar o caderno da E.E Salvador Romano, estive na escola também em 2017 e 2018, no período da tarde. A primeira visita ocorreu no dia 25 de outubro de 2017. A segunda visita ocorreu em 2018, no dia 21 de junho, e a terceira visita também em 2018, no dia 03 de agosto. Em 2017, a escola se chamava “Jardim Romano”, que era

o nome do bairro. Quando retornei em 2018, ela havia mudado de nome, para “Salvador Romano”.

No dia 25 de outubro de 2017, conversei com a coordenadora, pois o diretor não estava presente. Logo que cheguei, expliquei brevemente para a coordenadora os objetivos e procedimentos de minha pesquisa e, logo depois, entreguei a carta de apresentação escrita pelo meu orientador. Após alguns minutos de conversa e mais explicações, ela permitiu a minha ida até a sala e deixou bastante nítido que era só para tirar foto do caderno, mesmo eu já tendo essa consciência.

A coordenadora me levou até a sala do 1º ano D, que era ministrada pela professora Márcia. Posteriormente, reforcei a explicação para a professora, que já havia sido dada pela coordenadora. Logo, a professora pediu o caderno de uma criança, uma menina, que possuía o caderno mais completo.

A segunda ida até a escola foi no dia 21 de junho de 2018, entretanto o diretor não permitiu que eu tirasse fotos dos cadernos, pois envolvia os alunos e ele precisava ter a permissão da supervisora. Apesar de eu ter explicado que eu já tinha ido até lá, de que a coordenadora havia permitido a minha entrada, de eu ter mostrado a carta de apresentação, ele continuou negando. Dessa maneira, ele passou o seu contato e disse para eu retornar no início do segundo semestre.

Sendo assim, no dia 03 de agosto de 2018 fui novamente para a escola e o diretor autorizou a minha entrada na sala de aula para tirar as fotos dos cadernos. Coincidentemente era a mesma professora, a Márcia e o 1º ano D. Dessa vez, a professora me entregou dois cadernos, de duas meninas, sendo que um estava mais completo e o outro não tanto, pelo fato de a criança utilizar caderno pequeno.

2.3.1 Apresentação dos cadernos do Colégio Império Chocolate Teens

Apesar de ter coletado os cadernos em 2017 e 2018, explicitarei apenas sobre os dois cadernos de 2017, um de cada escola, que é o foco da pesquisa.

O caderno do Colégio Império Chocolate Teens que eu coletei possuía a estrutura de caderno espiral, havia atividades desde o começo do ano.

No caderno, há o cabeçalho com as informações de nome da escola, local e data, entretanto não é diário. Na maior parte do caderno há colagem de atividades, das mais variadas formas e com as respostas da criança. O caderno era separado, isto é, um de cada matéria. A separação que havia era “Caderno de Português”, “Caderno de ditado”

e “Caderno de interpretação de texto”. Sendo que no caderno de português tinha o registro de atividades mais ligadas na área de alfabetização, no de ditado havia atividades de ditado e no de interpretação de texto, não havia registro.

Além disso, há visto e correção da professora, inclusive com “amei!”, “ótimo” e colagem de adesivos com elogios. Há a letra da professora em atividades que não são feitas de colagens, isto é, a própria professora escreve o enunciado e o exercício.

Nessa busca de coleta, perguntei para a professora se havia o uso do livro didático, ela confirmou e até mostrou o livro didático. Entretanto não havia registro algum de atividades do livro nos cadernos, pois era tudo feito no próprio livro.

2.3.2 Apresentação dos cadernos da Escola Estadual Salvador Romano

O caderno é em formato de brochura, no qual é maior utilizado pelas crianças no processo de alfabetização. Nele há cabeçalho diário, tendo o nome da escola, local, data, nome da criança, a turma, número da sala, o nome da professora, o dia da semana e o clima do dia. Há muito mais cópias das lousas do que atividades coladas.

Um ponto interessante é que há exercícios e atividades de matemática junto com de Português, resultando assim em não separação de matérias nos cadernos. Entretanto o registro maior é da matéria de Língua Portuguesa, apesar de quando há Matemática, ocorre por dias seguidos.

Há correção e visto da professora em todo o decorrer do caderno, junto com elogios como, por exemplo, “amei!”, “lindo!” em relação às atividades, aos desenhos e às pinturas da criança.

Questionei a professora quanto ao uso de livro didático, ela respondeu que utilizavam e além de me apresentar o livro de Português, o “Ler e escrever”, mostrou também o de Matemática, o EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais). Foi perceptível que as crianças, ademais de realizar atividades no próprio livro, fazem no caderno.

CAPÍTULO 3
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO REGISTRADAS NOS CADERNOS

3.1 A identificação das atividades

Tendo como base as teorias e métodos de alfabetização explicitadas no capítulo 1, analisei de modo minucioso cada um dos cadernos a que tive acesso e que escolhi como corpus da pesquisa que resultou neste TCC.

A partir dessa análise, pude identificar atividades vinculadas a três eixos do ensino da língua portuguesa. São eles: leitura, produção de texto e sistema de escrita.

No eixo da leitura, observei atividades de oralização, leitura seguida da elaboração de desenho e interpretação de texto. Para identificar essas atividades, usei como critério a presença do verbo “ler” ou do substantivo “leitura” nos enunciados. Ainda que dependendo do ponto de vista sobre o que constitui o ensino da leitura possa haver discordâncias em relação a essas atividades de fato pertencerem ao eixo do ensino da leitura, optei por assim mantê-las, porque em conversa com as professoras elas externaram ser esse o entendimento delas.

As atividades de produção de textos não estão ligadas especificamente com a escrita de textos do ponto de vista da elaboração e um todo enunciativo. O que pude perceber é que o entendimento sobre “produção de texto” com crianças do 1º ano é visto de modo reducionista, sob o entendimento de que ainda não estão alfabetizados. Sendo assim, nos cadernos, o que configura a produção de texto é apenas formação de frases a partir de palavras indicadas.

As atividades de sistema de escrita são as voltadas para o processo de decodificação e codificação, de modo que as crianças possam compreender a relação grafema-fonema da língua portuguesa. Com relação a esse eixo, pude identificar diferentes atividades, como: cópia, ditado, atividades com separação silábica, transposição letra bastão para cursiva, posição de sílabas ou letras.

3.2 Análise do caderno do Colégio Império Chocolate Teens

Com base na análise do caderno do Colégio Império Chocolate Teens, pude identificar 127 atividades relativas à alfabetização, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1 – Categorização Colégio Império Chocolate Teens

Eixo de ensino	Tipo de Atividade	Quantidade
LEITURA	Leitura e oralização	13
	Leitura seguida de desenho	07
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Formação de frases	07
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	Cópia	42
	Ditado	11
	Separação silábica	08
	Relação grafema-fonema	03
	Transposição letra bastão para cursiva	34
	Posição de sílabas ou letras	02

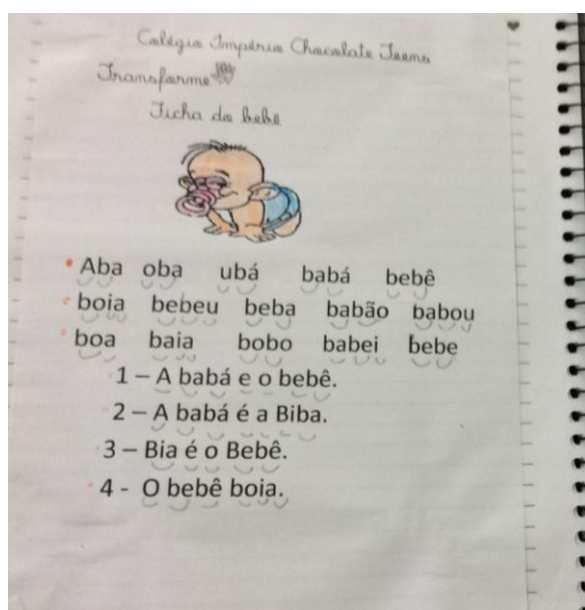
Conforme consta na tabela acima, identifiquei no caderno em análise dois tipos de atividades que envolve a leitura, uma vinculada a ideia de oralização, com 13 atividades, e outra associada a desenhos, com sete atividades.

No eixo de produção de texto, identifiquei apenas atividades de formação de frases, que não condiz exatamente à produção ou escrita de textos. Ao todo, localizei sete atividades de escrita de frases.

Por fim, no eixo de Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que possui maior variedade de atividades, identifiquei 40 atividades de cópia, 34 atividades de transposição de letra bastão para letra cursiva, 11 atividades de ditado, oito atividades de separação de sílaba, três atividades de relação grafema-fonema e duas atividades sobre posição de sílaba.

Com relação às atividades relativa ao eixo “leitura”, no dia em que fui coletar os cadernos, pude observar a aula por um tempo, e verifiquei que a professora partia do entendimento de que ler estava diretamente relacionado à capacidade de oralização. Observei que a professora pedia para as crianças lerem algumas fichas, tal como da figura abaixo.

Figura 2 - Exemplo de atividade de leitura

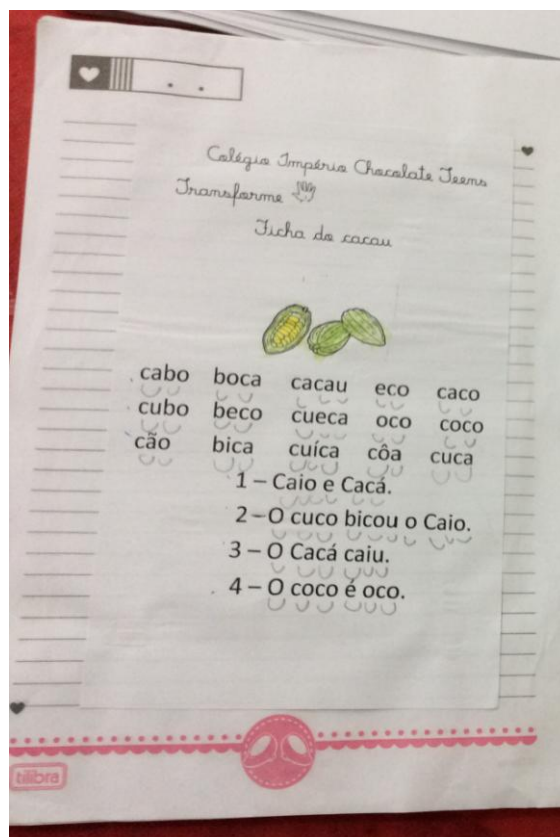


Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Na imagem é perceptível o sublinhado abaixo das palavras, utilizado pela professora para “facilitar” a leitura das palavras por parte das crianças, de modo a incentivar a percepção das sílabas. Como apresentei no capítulo 1, o método da silabação se inicia com o ensino das sílabas para a formação completa da palavra. Ao observar a ficha constante na figura 2, observa-se um modelo de atividade que se aproxima muito ao das cartilhas do início do século XX. Há como referência uma imagem indicativa da consoante que formara as sílabas a serem estudadas, num movimento das “menores partes” (sílabas) para as maiores (palavras).

Ao longo do caderno, esse modelo de atividade se repete, apenas alterando a consoante, em sequência alfabética, que dá origem as sílabas a serem estudadas.

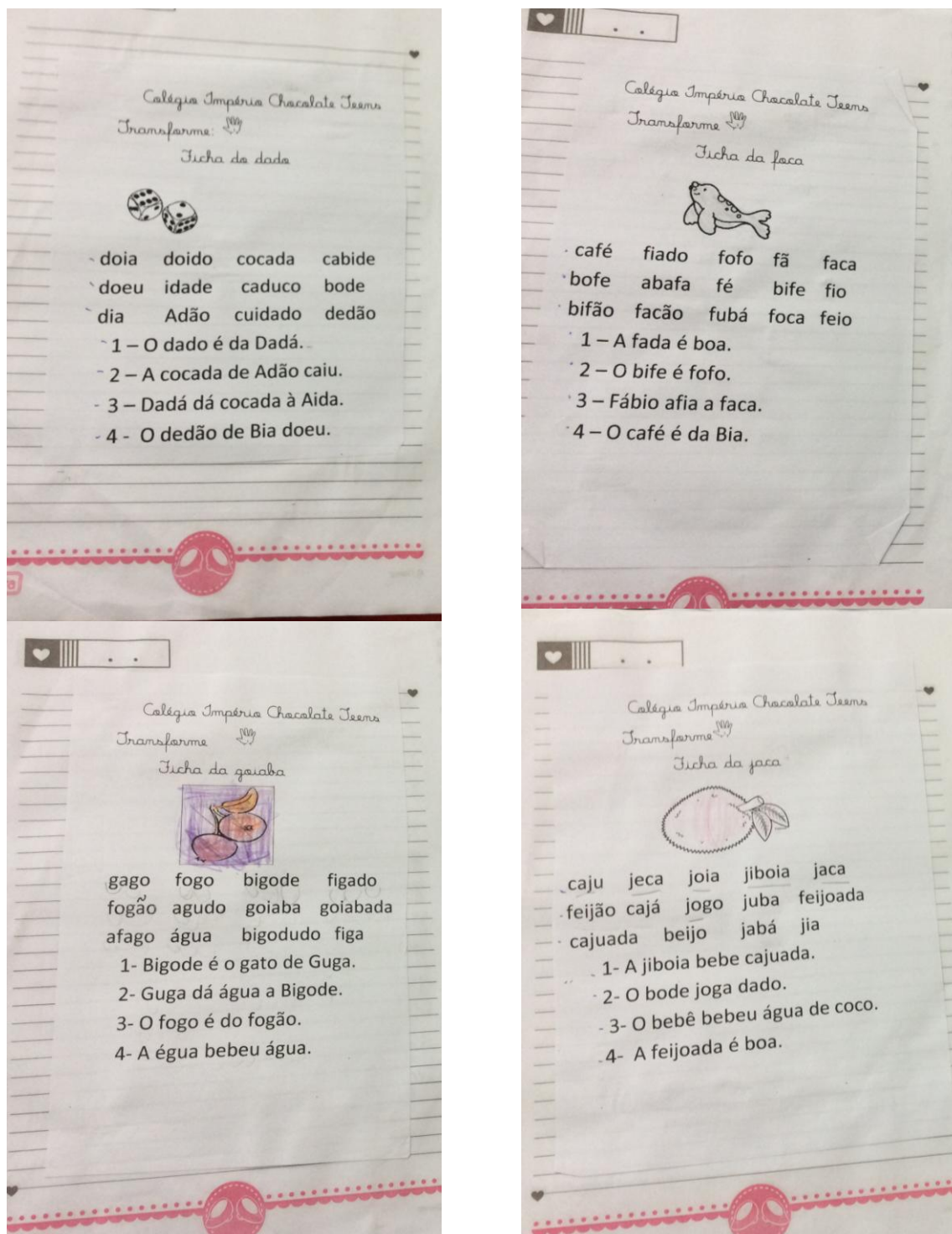
Figura 3 – Ficha da letra C



Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Como se pode ver na figura 3, repete-se o mesmo padrão de atividade que o da figura 2, apenas com alteração da consoante; agora a consoante “C”. O mesmo se verifica nas atividades sequenciais a essas, como apontado na figura 4.

Figura 4 – Exemplo de fichas



Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Ao analisar o caderno, pude identificar 13 atividades de leitura como as exemplificadas nas figuras acima. Essas atividades indicam não apenas uma proximidade com as cartilhas no que se refere ao método, mas também à concepção de leitura. Verifica-se que a atividade de leitura está centrada na oralização das palavras, sem, de fato, apresentar encaminhamentos didáticos que demonstre entendimento da prática de leitura como prática que requer o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Ainda com relação ao eixo da leitura, pude identificar outro tipo de atividade: “leitura seguida de desenho”, que consiste na criança elaborar um desenho de acordo com a palavra que está escrita. Como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 5 – Leitura seguida de desenho

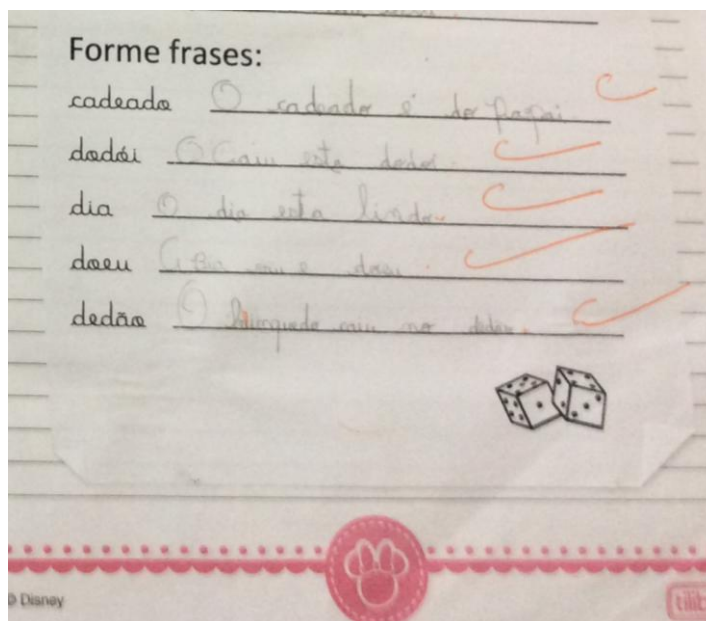


Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Conforme indica o enunciado, solicita-se à criança ler a palavra e, a partir do entendimento que ela tem da palavra lida, faz-se um desenho que a represente. Essa atividade conecta-se ao eixo da leitura na medida em que ela busca explorar a relação entre o som das letras que formam uma determinada palavra (imagem acústica) e o correspondente entendimento (significado) produzidos por esses sons.

Com relação ao eixo de produção de texto, como mencionei, não identifiquei atividades propriamente de escrita de textos numa perspectiva dos gêneros ou tipologias textuais. Há apenas formação de frases, explicitando também princípio dos métodos sintéticos, pois as crianças tinham que formar frases a partir de uma palavra, como, por exemplo, na imagem abaixo:

Figura 6 – Formação de frases

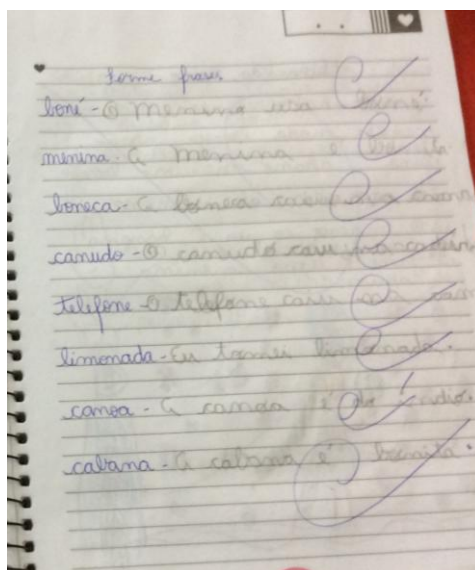


Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Como se verifica na figura 6, após o estudo de determinado conjunto de palavras formadas a partir de formações silábicas semelhantes, solicita-se às crianças a elaboração de frases que contenham palavras anteriormente estudadas. Todas as palavras listadas contam da atividade relacionada ao “dado” (estudo das formações silábicas a partir da consoante D), cuja imagem consta na figura 4.

Em algumas situações, é possível observar no caderno analisado que a professora solicitava o mesmo tipo de atividade, porém sem vinculação direta com uma consoante específica, como das atividades até aqui indicadas.

Figura 7 – Exemplo de frases



Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

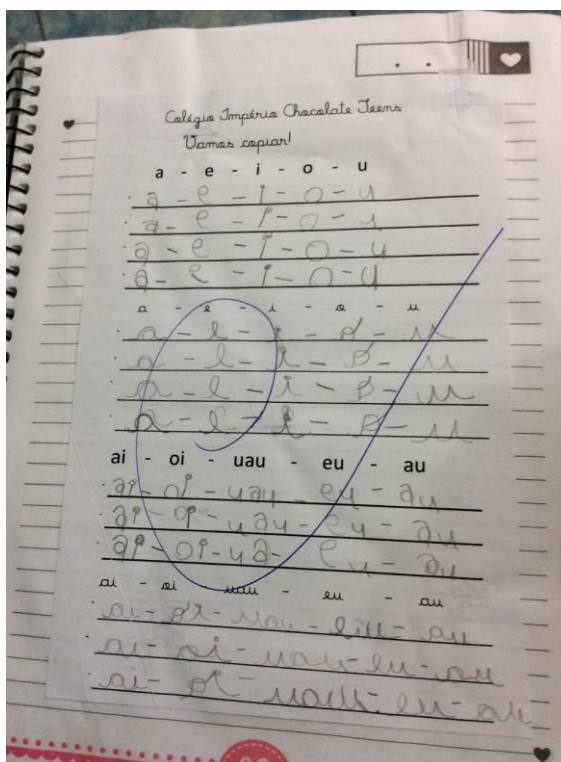
Na figura 7, verifica-se que as palavras elencadas para elaboração de frases não seguem um padrão silábico ou consonantal, possivelmente como forma de uma avaliação mais ampliada e não restrita às atividades das folhas coladas no caderno.

No que se refere ao eixo da produção escrita, pode identificar sete atividades de formação de frases. Ainda que do ponto de vista dos estudos mais recentes sobre o ensino da língua portuguesa a escrita de frase possa ser questionada como produção textual, o que pode observar pela análise do caderno é que esse é o entendimento que se tinha. Presume-se que esse entendimento tenha relação direta com a ideia do senso comum de que crianças em fase de alfabetização não são capazes de produzir textos na perspectiva dos gêneros e tipologias textuais, porque ainda não estão plenamente alfabetizados. Isso evidencia confusões no entendimento do próprio conceito de texto, bem como do que seja produzir um texto em suas diferentes modalidades discursivas.

Com relação ao eixo do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), verifica-se um conjunto mais amplo de atividades. Isso se justifica também pelo fato de os professores comumente entenderem que uma criança só está alfabetizada quando compreende o princípio alfabético da língua.

No conjunto das atividades de SEA, há um conjunto bastante significativo de atividades de cópia, conforme exemplo da figura abaixo:

Figura 8 – Atividade de cópia



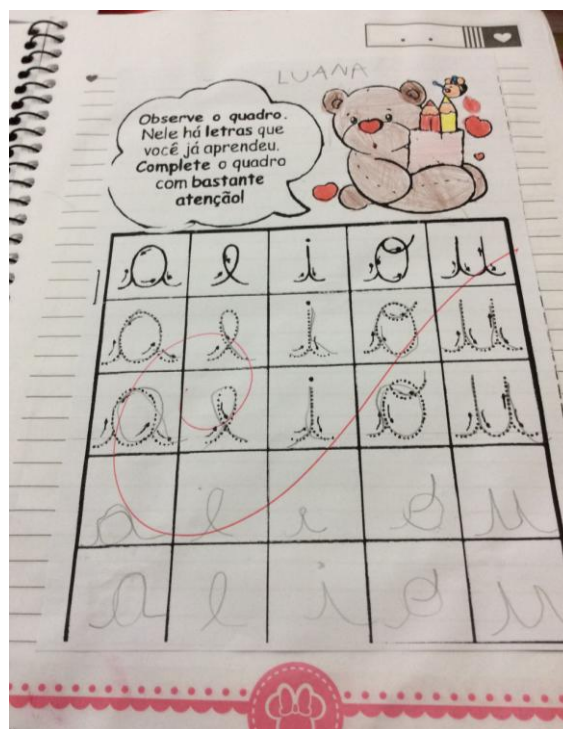
Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

A imagem acima contém a primeira atividade do caderno aqui analisado. Trata-se de atividade de cópia, com intuito de apresentar a diferença entre dois tipos de grafia: letras bastão e letras cursiva. Para isso, usa-se o princípio do ensino dos grafemas vocálicos, na forma de pronomes retos, interjeições e onomatopeias. .

Em uma conversa breve com a professora, foi possível perceber que as crianças já trabalham com as letras de forma maiúsculas na Educação Infantil, por este motivo que no 1º ano os trabalhos se iniciam com as letras bastão e cursiva.

No decorrer do caderno, as atividades de cópia permanecem, não apresentando muita mudança. A mudança é apenas no que se “copiar”, como letras, sílabas ou frases, conforme se pode ver na figura abaixo.

Figura 9 – Tipo de atividades de cópia



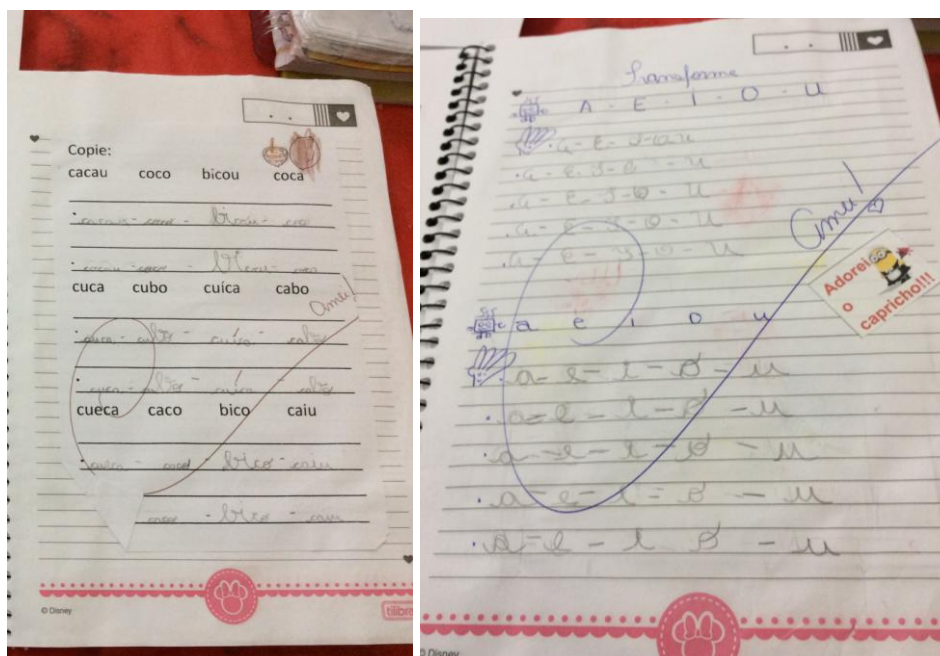
Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Na figura 9 veem-se os diferentes tipos de atividades de cópia que se encontra no caderno em análise. Há atividades que partem do treino motor a partir de tracejado e há atividades que se centram apenas na repetição de palavras ou sílabas escritas em letras bastão ou cursiva. Claramente observa-se o objetivo de memorização da escrita, especialmente da distinção entre as varias forma de grafar uma mesma letra.

Ao todo, identifiquei nesse caderno 42 atividades estritamente de cópia. Isso confirma os resultados da pesquisa de Santos (2008), em que ela observou que o tipo de atividade que mais se repete nos cadernos de 1º ano é a cópia.

Outro tipo de a atividade que identifiquei relativa ao SEA é a de transposição de letra bastão para cursiva. Seguindo princípio semelhante ao das atividades de cópia, há um conjunto de atividades em que a criança precisa repetir uma mesma escrita, porém utilizando outro tipo de grafia.

Figura 10 – Transposição letra bastão para cursiva

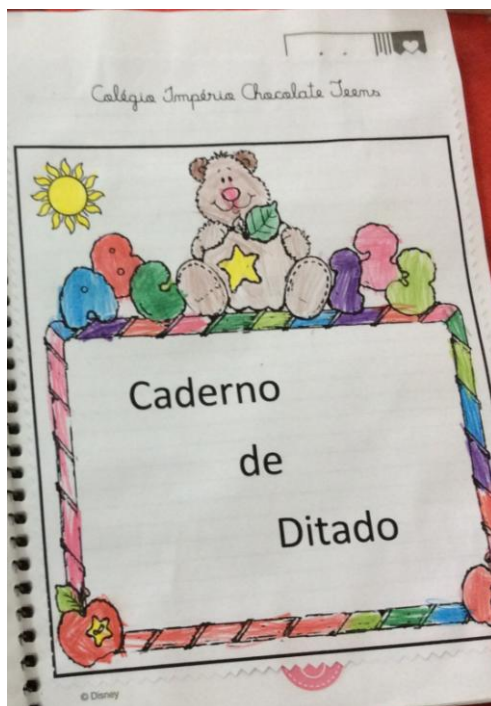


Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Nessas imagens, pode-se observar que a criança precisava copiar as palavras indicadas, porém, fazendo uso de outra grafia, no caso, a letra cursiva. Ao todo, identifiquei 34 atividades desse tipo.

Com relação a esse caderno, também no eixo de SEA, observei atividades de ditado, isto é, atividade em que a professora dita um conjunto de palavras para que as crianças escrevam de acordo com o que elas ouviram e como elas pensam ser a grafia da palavra ditada. No caso do Colégio Império Chocolate Teens, as atividades de ditado ficam registradas em caderno a parte, que tem apenas essa finalidade.

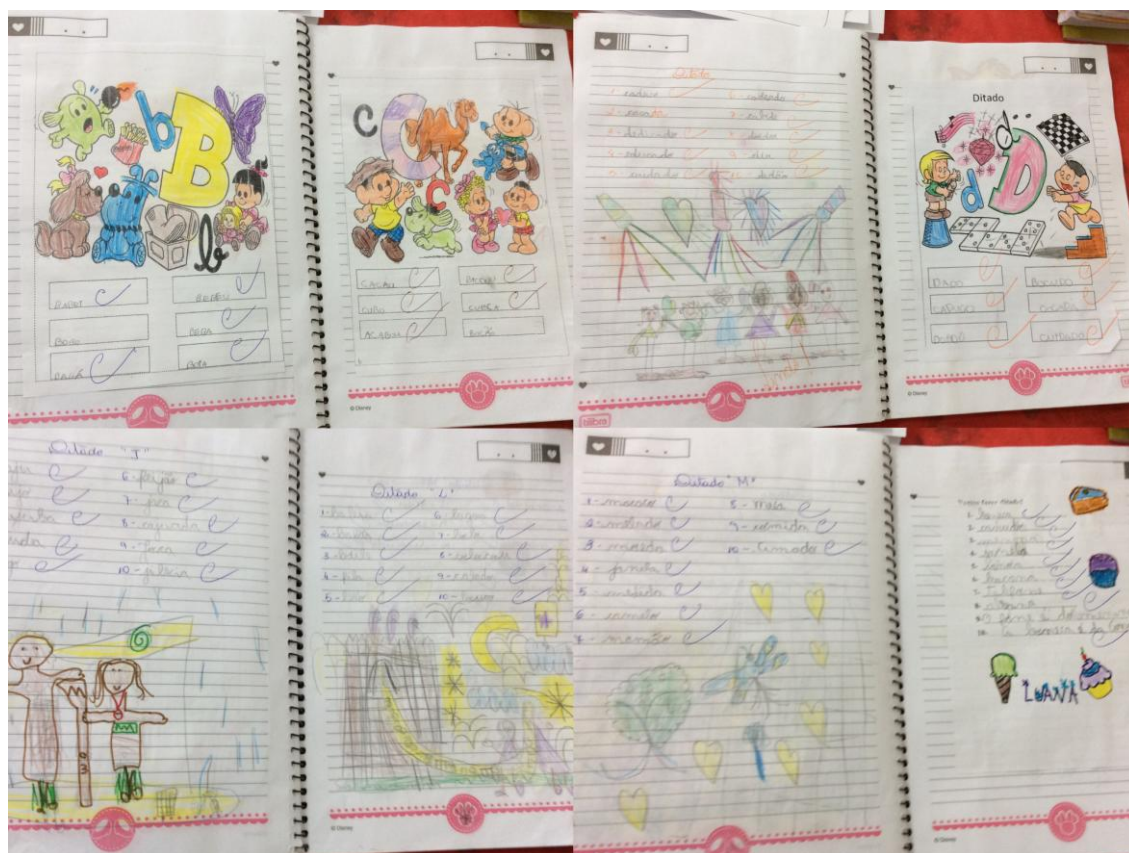
Figura 11 – Caderno de Ditado



Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

No decorrer desse caderno verifica-se conjunto de atividades de ditado que segue o mesmo princípio do caderno geral: a ordem alfabética como princípio de gradação do ensino. Também se observa que os ditados comportam diferentes formações de palavras, como também diferentes estruturas silábicas.

Figura 12 – Atividades do caderno do ditado

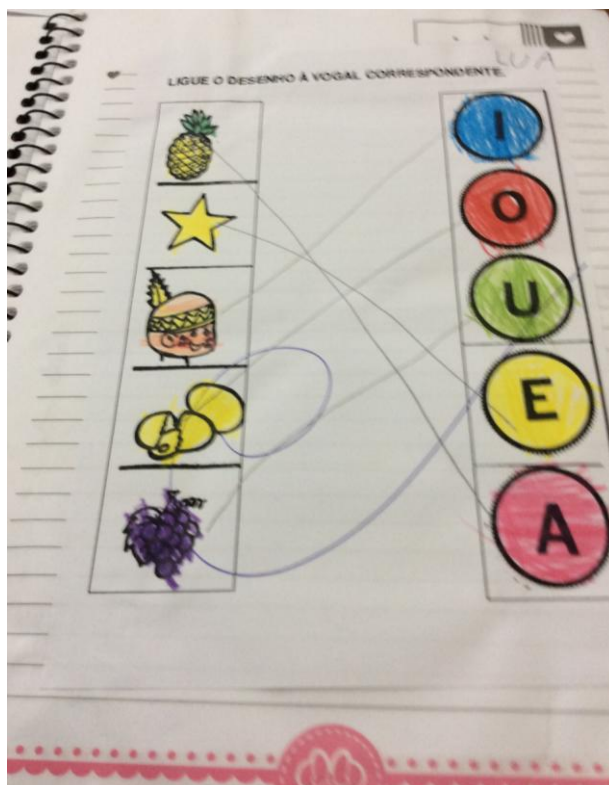


Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

No total, identifiquei 11 atividades de ditado nesse caderno. Embora o registro dessas atividades se deram em caderno a parte, entendo que ele compõe o que se pode considerar como o caderno escolar, apenas evidenciando uma valoração específica para o ditado. Assim, como é comum algumas escolas adotar caderno a parte para produção textual, no caso dessa escola o ditado é o tipo de atividade escolhida para ter caderno específico, talvez pelo seu caráter também avaliativo dos avanços que as crianças apresentam com relação à compreensão da relação grafema-fonema que constitui as línguas fonográficas.

Também no eixo do SEA, pude identificar atividades centradas no ensino da relação entre letras e seus respectivos sons, conforme se pode verificar na imagem abaixo.

Figura 13 – Exemplo de relação grafema-fonema



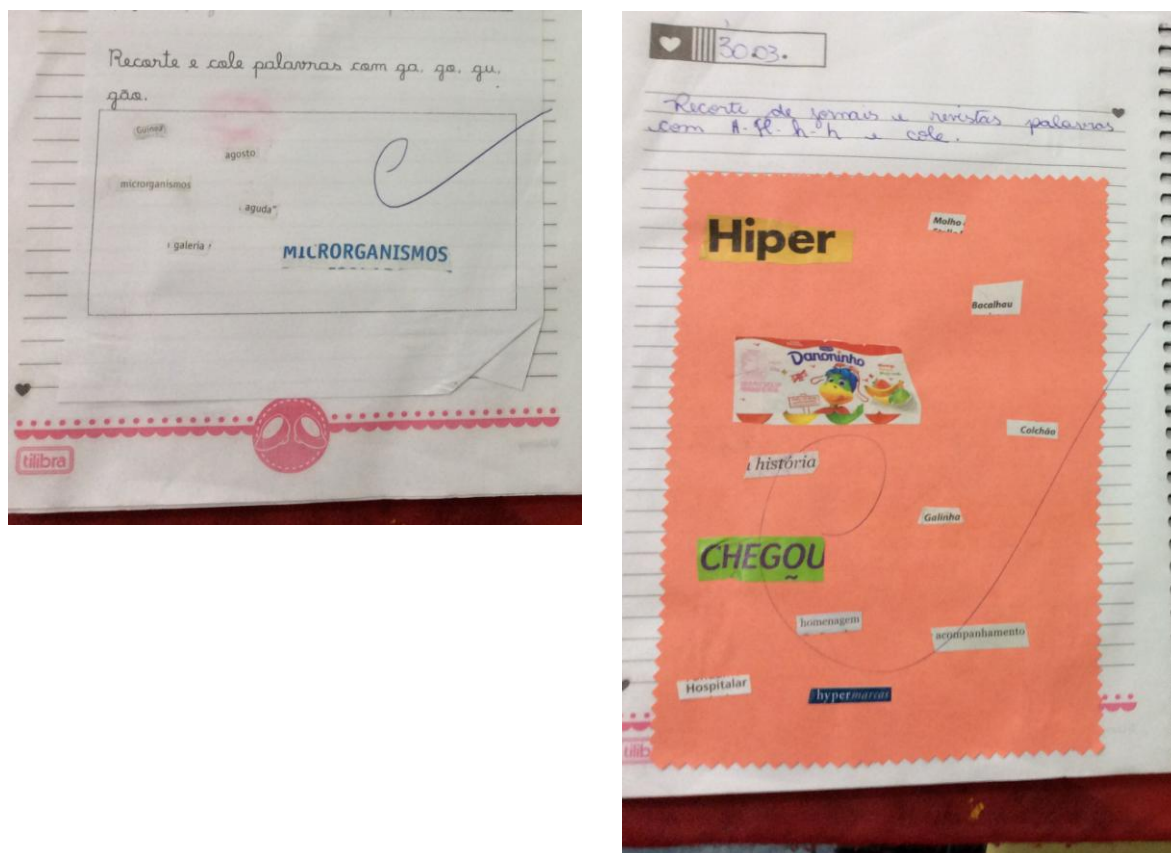
Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Na atividade constante na figura acima, verifica-se que a criança precisa ligar o desenho à vogal que corresponde ao fonema inicial da palavra que a representa. Trata-se de atividade que busca estabelecer a relação entre grafemas e fonemas da língua portuguesa, utilizando-se da estratégia de ligação.

Ao todo, identifiquei 03 atividades que exploram a relação grafo-fonêmica da língua.

Outro tipo de atividade que também pude verificar no eixo do SEA é a identificação de sílabas e letras em posições distintas em palavras.

Figura 14 – Posição de sílabas ou letras

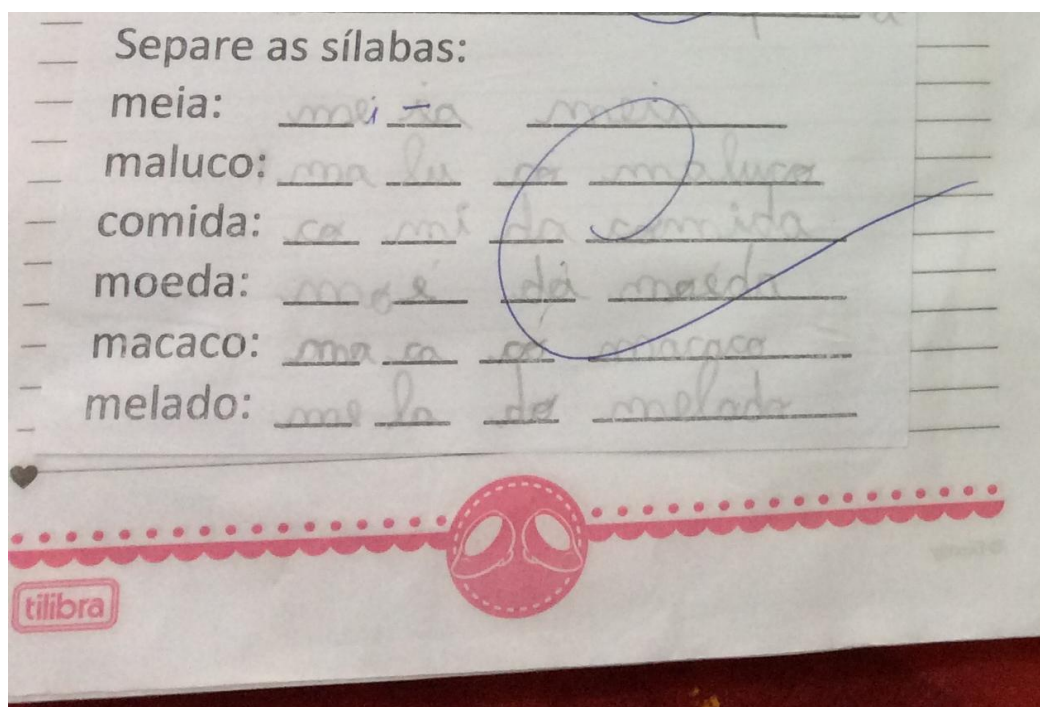
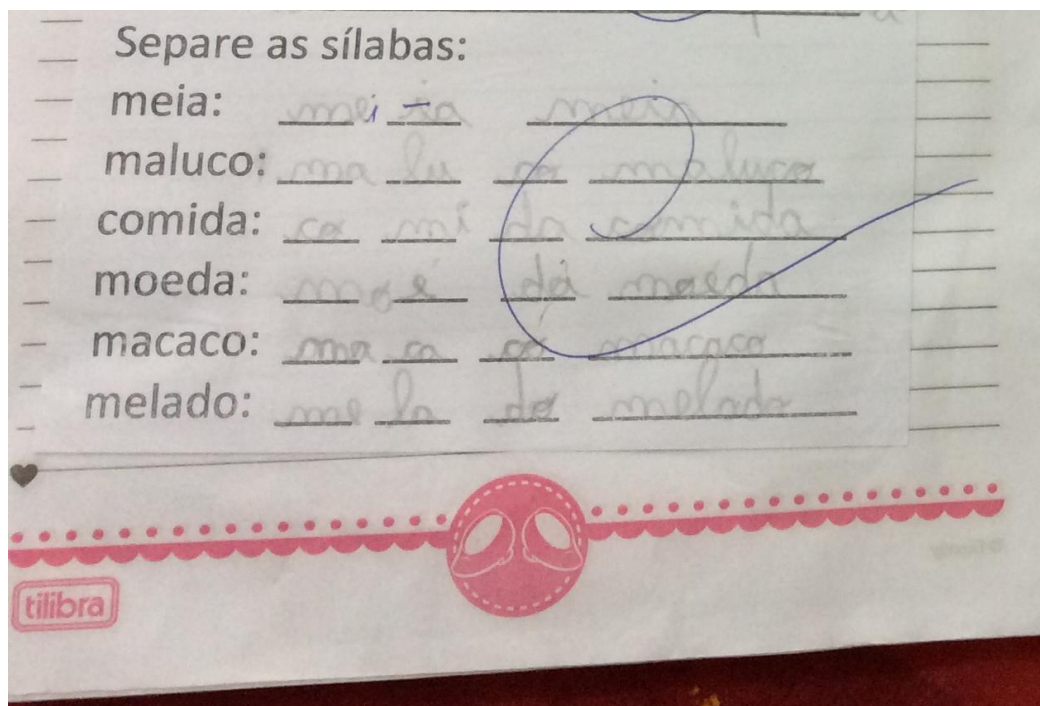


Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Nessas atividades, verifica-se que os enunciados pedem para a criança identificar palavras que contenham determinadas letras ou sílabas, sem definir em que posição precisam estar essas letras ou sílabas. Trata-se de um tipo de atividade que também explora a relação grafema fonema, porém, de modo diferente da atividade apresentada na figura 13. Ao todo, identifiquei 02 atividades voltadas à identificação de letras e sílabas em palavras.

Por fim, ainda no eixo do SEA, identifiquei atividades de separação silábica.

Figura 15 – Separação de sílabas



Fonte: Caderno recolhido no Colégio Império Chocolate Teens - *acervo pessoal*.

Como se pode ver, essa atividade centra-se apenas na separação silábica, sem problematizar nenhum outro aspecto da escrita alfabética. Ao todo, localizei 08 atividades de separação silábica.

Pelo conjunto das atividades que identifiquei no caderno do Colégio Império Chocolate Teens, verifica-se a adoção de um pressuposto de alfabetização bastante próximo ao dos métodos sintéticos, com centralidade no ensino das vogais e das consoantes pelo pressuposto silábico. O caderno apresenta um conjunto grande de atividades coladas, que se assemelham bastante às “lições” de cartilhas de alfabetização comumente usadas no Brasil entre o final do século XIX e décadas finais do século XX. Não há atividades registradas nos cadernos que explorem outras capacidades linguísticas das crianças, como habilidade de leitura ou de produção de texto, o que reforça a ideia da força dos tidos “métodos tradicionais” no ensino inicial da leitura e da escrita.

3.3 Análise do caderno da Escola Estadual Salvador Romano

Com base na análise do caderno da Escola Estadual Salvador Romano, que na época da pesquisa se chamava Escola Estadual Jardim Romano, pude identificar 120 atividades relativas à alfabetização, subdivididas da seguinte forma:

Tabela 2 – Categorização da Escola Estadual Salvador Romano

Eixo de ensino	Tipo de atividade	Quantidade
LEITURA	Leitura e oralização	11
	Leitura seguida de desenho	03
	Interpretação de texto	02
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	Cópia	49
	Ditado	04
	Relação grafema-fonema	48
	Posição de sílabas ou letras	03

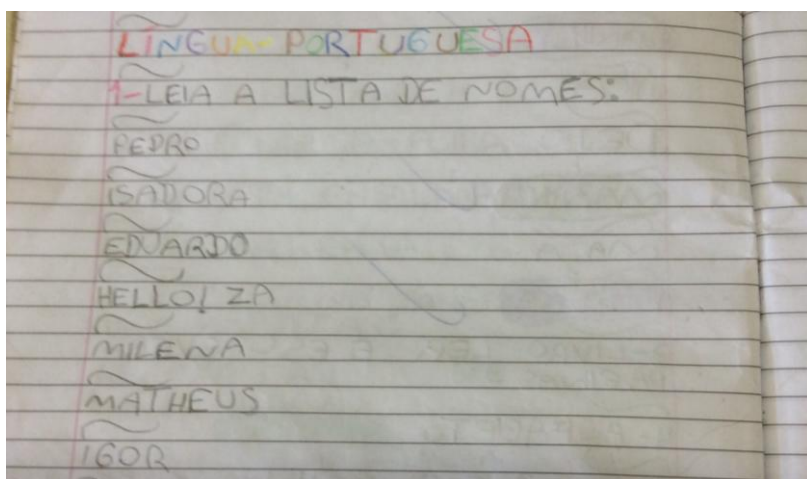
Como se pode observar na tabela acima, no eixo da leitura, localizei atividades voltadas à oralização (11), leitura seguida de desenho (03) e atividades de leitura e interpretação (02).

Diferentemente do caderno apresentado anteriormente, não localizei atividades voltadas ao eixo de produção de texto, nem mesmo de escrita de frases.

Com relação ao êxito do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a que possui maior variedade de atividades, a maior parte das atividades eram de cópia (49), relação grafema-fonema (48), ditado (04) e posição de letra ou sílabas (03).

Na categorização das atividades de leitura, na subdivisão “leitura e oralização” estão aquelas atividades que no enunciado há a palavra “leia”, para assim a criança ler e, conseqüentemente, oralizar. Assim como no exemplo abaixo:

Figura 16 – Leitura e oralização

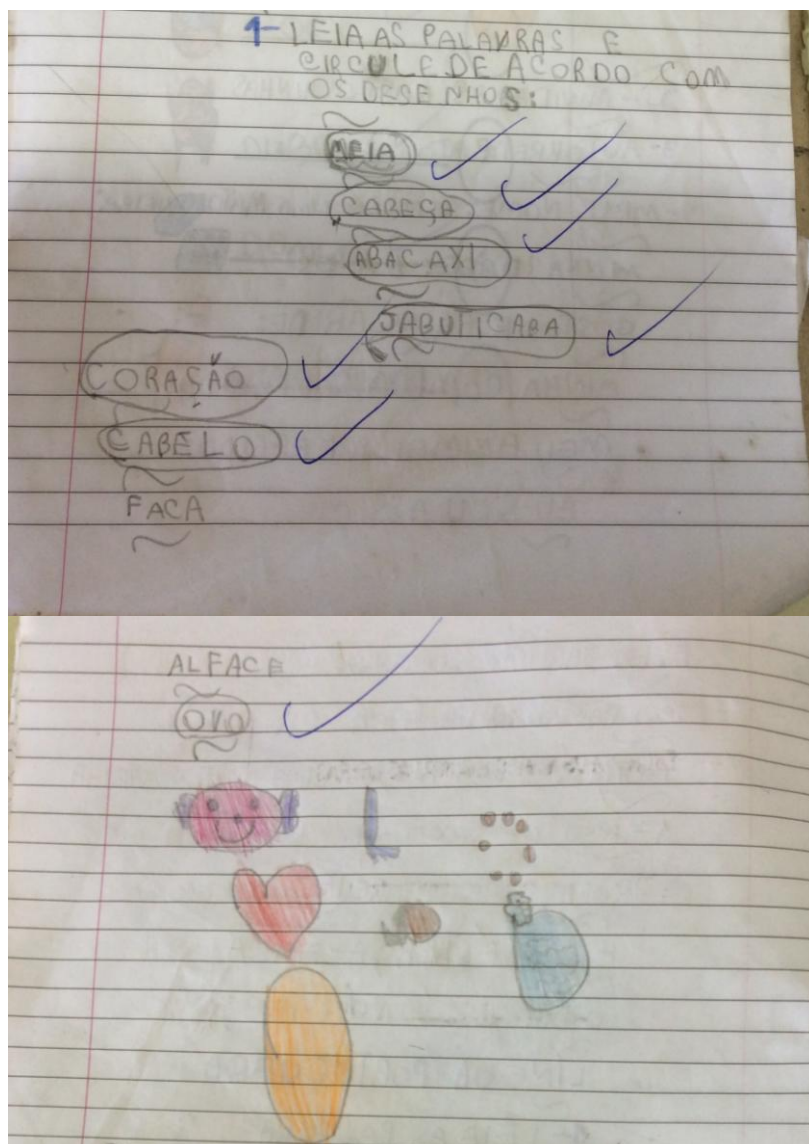


Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

No total, há onze atividades com o objetivo de a criança realizar a leitura, entretanto esta leitura está apenas baseada no conceito de haver a oralização por parte da criança, não se preocupando assim com os variados significados e práticas que envolvem o aprendizado da leitura.

Ainda no eixo da leitura, há a “leitura seguida de desenho”, na qual identifiquei no total apenas três atividades. Como se pode ver na figura abaixo, o enunciado explicita que a criança deve ler a palavra e representar o que leu por meio de um desenho.

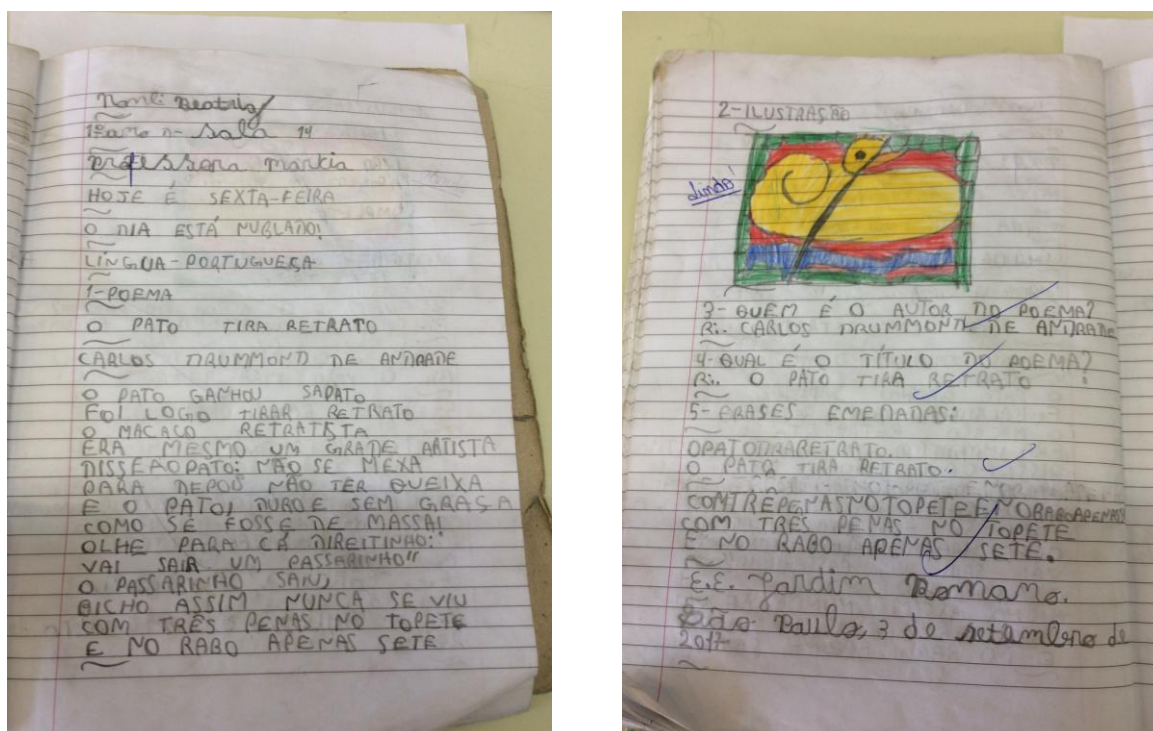
Figura 17 – Leitura seguida de desenho



Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

Embora a leitura de palavra prescindia algum tipo de interpretação, ou seja, identificação de significado a partir de um significante, identifiquei duas atividades que centravam-se em um tipo de interpretação de texto, requerendo a identificação de informações explícitas.

Figura 18 – Interpretação de texto

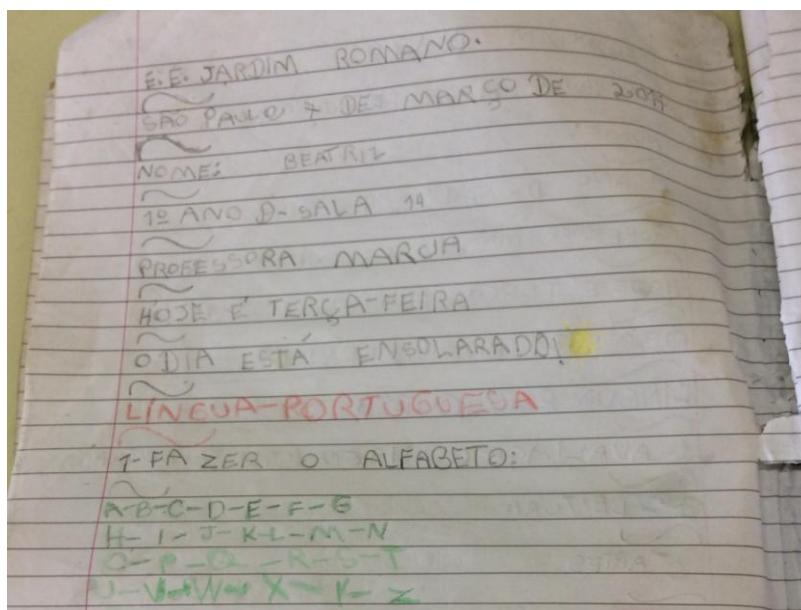


Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

No eixo de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) há o maior número de atividades. A justificativa é que, na maioria das vezes, os professores consideram (equivocadamente) as crianças alfabetizadas quando elas compreendem a escrita alfabética, deixando habilidade de leitura e escrita para serem ensinada depois, ou seja, quando já estão alfabetizadas.

A primeira subdivisão corresponde à cópia. O que pude observar na análise desse caderno é que para qualquer atividade que a criança ia fazer, ela precisava copiar.

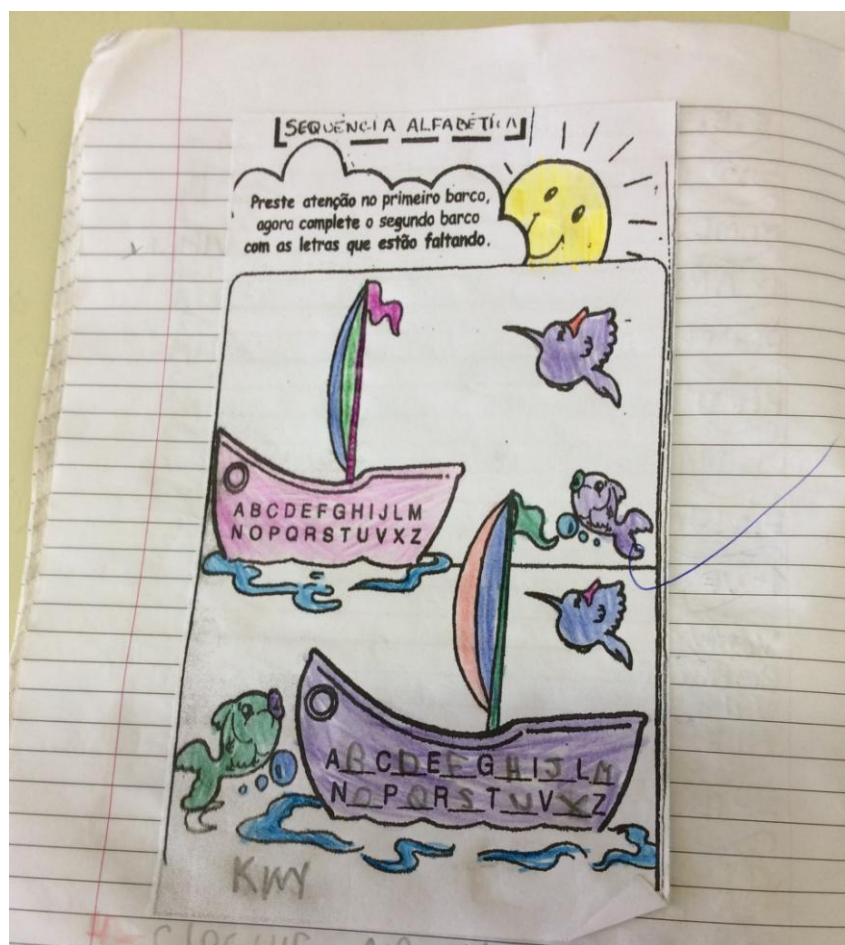
Figura 19 – Cópia do cabeçalho



Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

Na figura acima, é observada a cópia do cabeçalho, que há no decorrer de todo o caderno, para organização anual, havendo o registro completo de todas as atividades do ano com as datas correspondentes. Essa cópia corresponde a informações básicas, e que muitas vezes é decorada e memorizada pela criança, resultando em uma ação mecanizada.

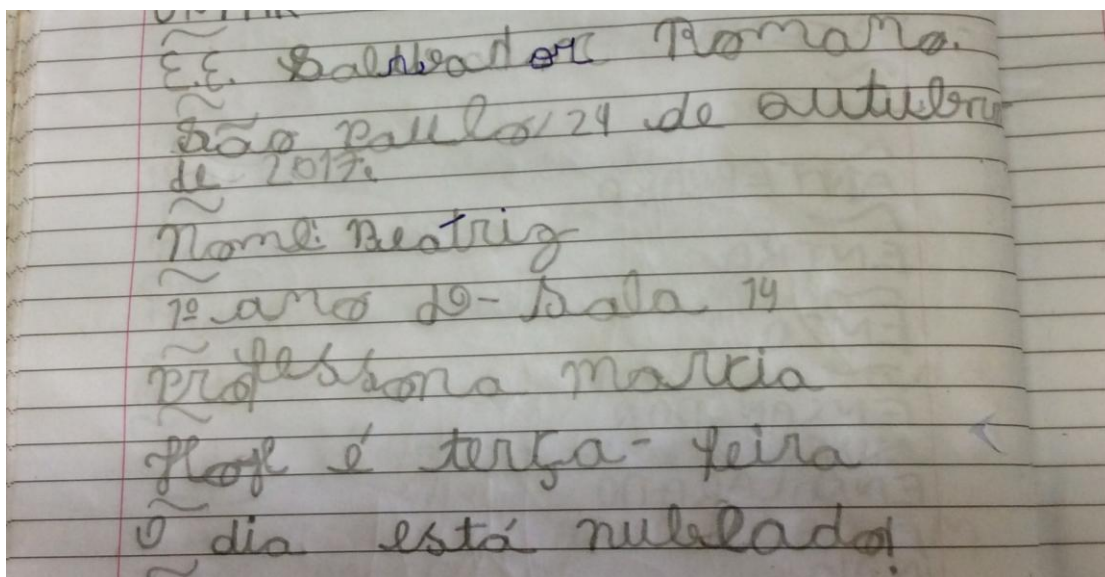
Figura 20– Cópia de letras



Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

Na figura acima, apesar de ser em uma folha impressa e colada no caderno, a atividade é focada na cópia de algumas letras do alfabeto, para assim a criança memorizar a sequência alfabética.

Figura 21 – Cópia letra cursiva

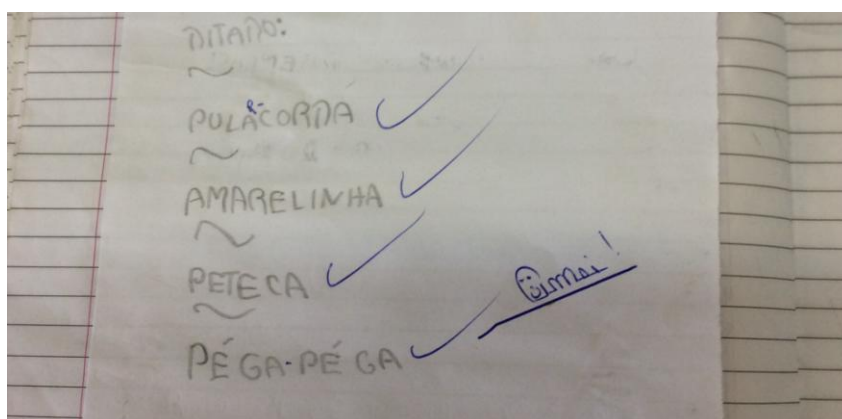


Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

No pouco tempo que fiquei na sala, percebi que a professora já estava escrevendo na lousa com a letra cursiva, por isso que há a letra cursiva na cópia do cabeçalho. Sendo assim, essa figura, que já está no fim do caderno corresponde à cópia com a letra cursiva. Percebe-se assim que a cópia é feita exatamente como é escrita pela professora na lousa. Nesse caderno, há no total 49 atividades de cópia, cada qual com forma e objetivo diferente.

Dentro do eixo SEA, também identifiquei alguns registros de ditado. Comparando a outros cadernos, há um número bastante pequeno de ditados, apenas quatro.

Figura 22 – Ditado

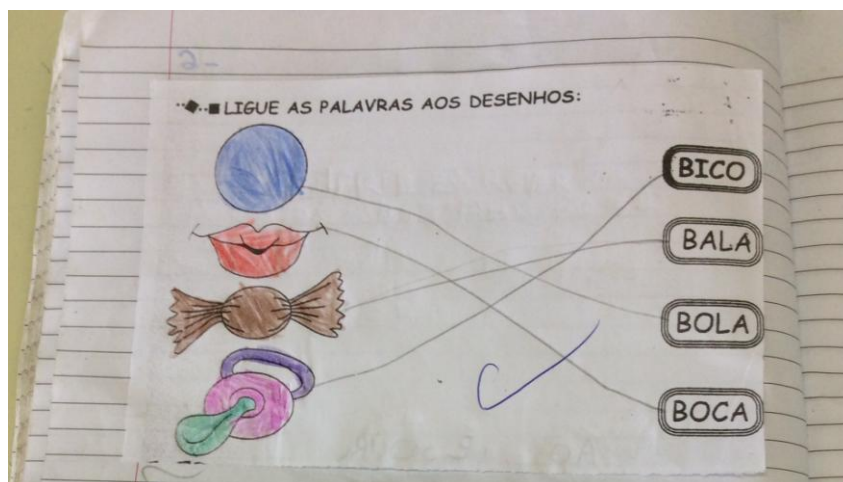


Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

Pelo observado nessa atividade, verifica-se que o ditado centra-se no campo semântico das brincadeiras, talvez com função de avaliação diagnóstica das crianças.

Com relação às atividades sobre grafema e fonema, identifiquei um conjunto bastante grande de atividades, apresentando uma variedade entre elas.

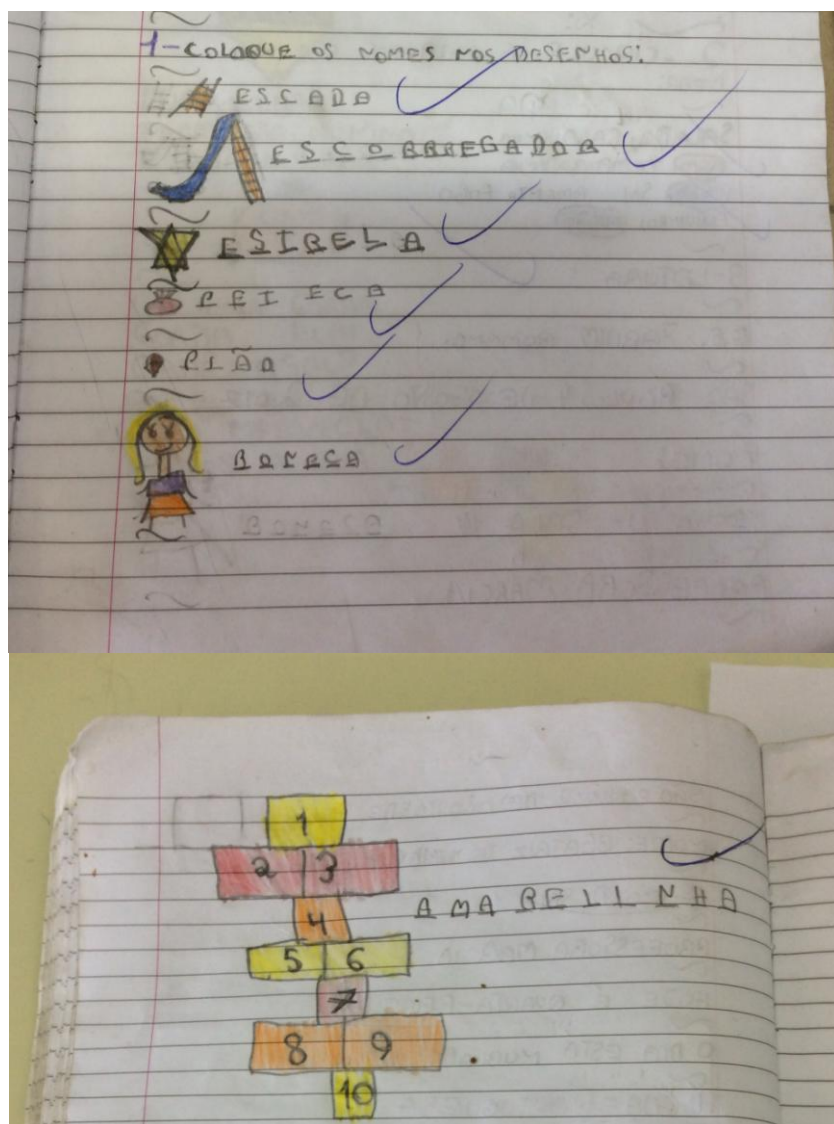
Figura 23 – Relação grafema-fonema



Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

Na atividade da figura acima, a criança precisa ligar o desenho à palavra correspondente. Com isso, percebe-se um exercício entre correspondência sonora e escrita, de modo que a criança, mesmo que não saiba todas as correspondências, pode realizar a atividade pela identificação de algum grafema com relação a algum fonema a partir do desenho.

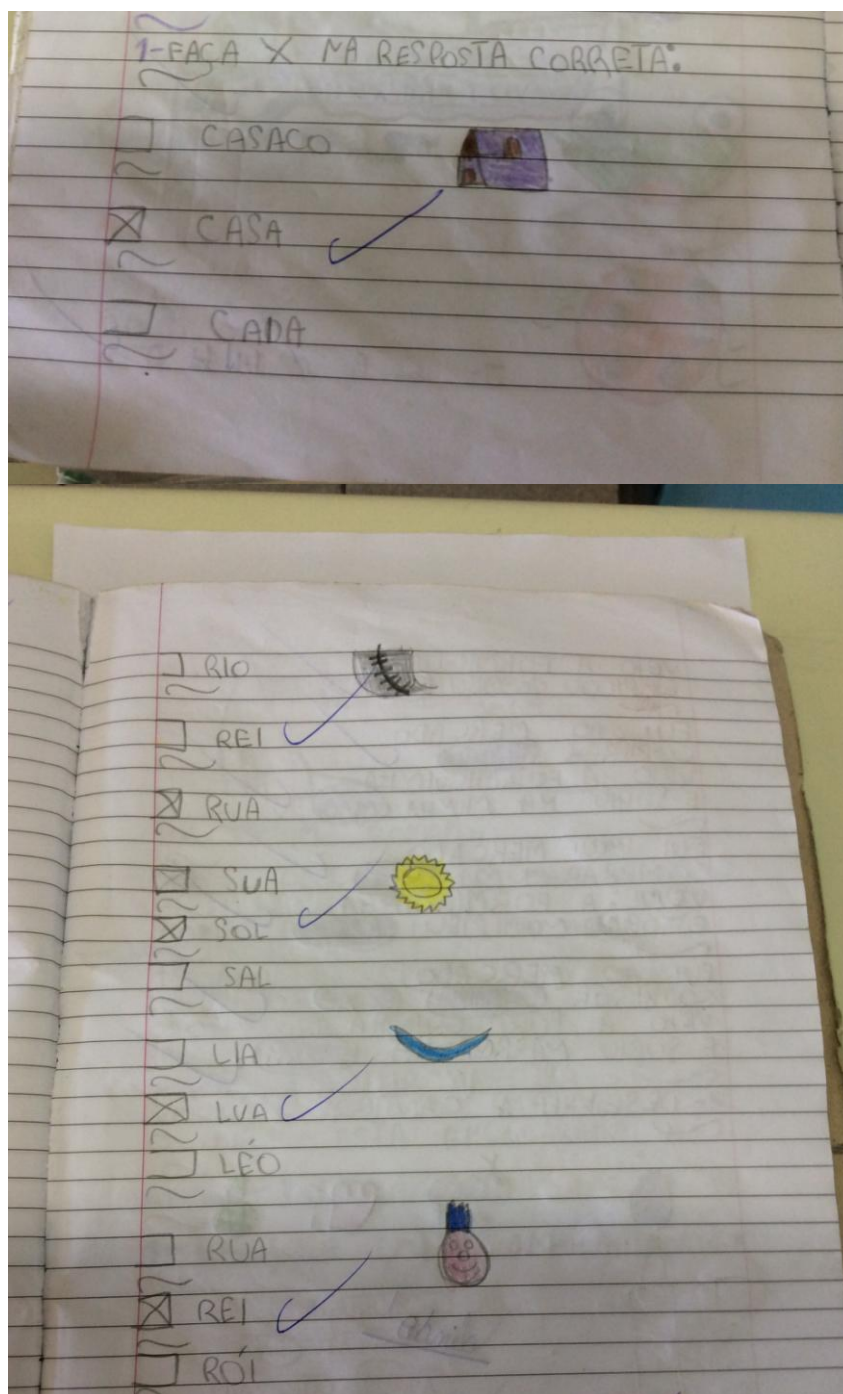
Figura 24 – Desenho com grafema-fonema



Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

Seguindo a mesma lógica da atividade anterior, nessas as crianças também precisavam elaborar um desenho e, na sequência, escrever (soletradamente) a palavra correspondente ao desenho.

Figura 25 – Relação desenho com a palavra

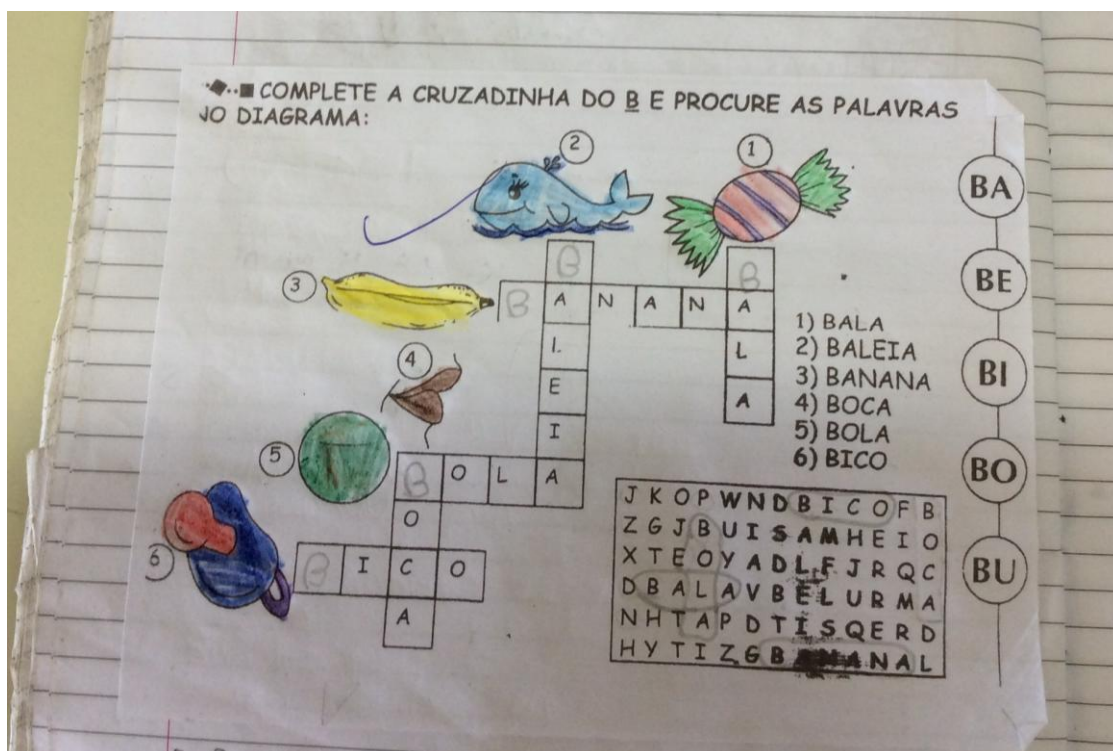


Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

Nessas atividades, mantém-se o mesmo recurso didático para trabalhar a relação grafemas-fonemas das atividades anteriores, porém, observa-se aqui o uso de palavras com mesmas letras e fonemas, a fim de estimular a criança perceber que a mudança de um só fonema corresponde a mudança de palavras e, portanto, de sentido e significado.

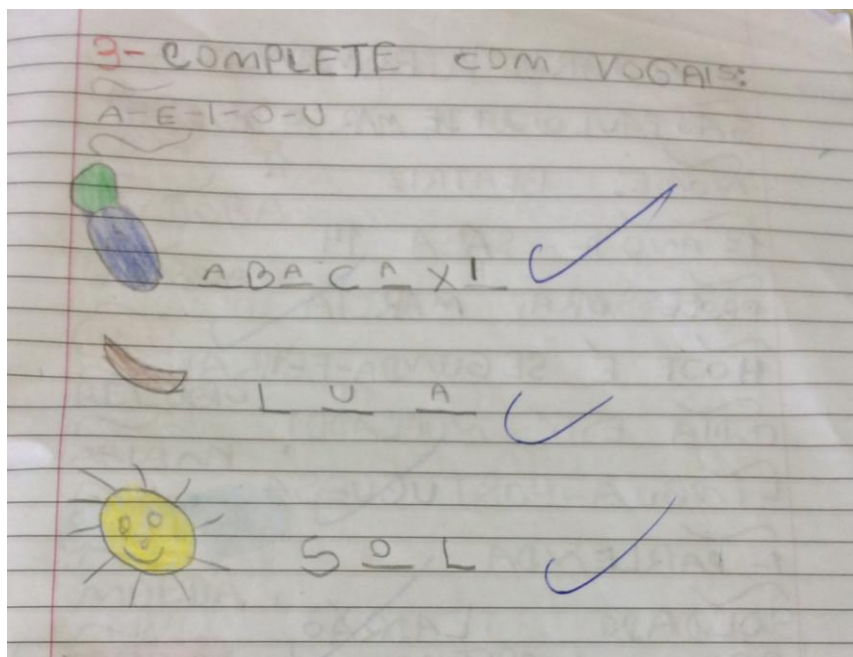
Abaixo, encontram-se outros tipos de atividades que exploram a relação grafema e fonema, mas com recursos didáticos distintos.

Figura 26 – Palavras cruzadas



Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

Figura 27 – Posição de letras e sílabas



Fonte: Caderno recolhido na E.E. Salvador Romano - *acervo pessoal*.

Na atividade das palavras cruzadas, exposta na figura 26, a criança precisa completar apenas com a letra B, exercitando a posição de um determinado fonema consonantal. Já na atividade da figura 27, a criança precisa completar as palavras de acordo com a vogal adequada, a partir de um rol de opções indicadas no enunciado do exercício.

Pelas imagens do caderno e o conjunto de atividades aqui apresentadas, identifiquei que o caderno da Escola Estadual Salvador Romano também apresenta conjunto grande de atividades de cópia, resultando aproximação com os métodos sintéticos, mais especificamente o silábico. Além disso, há poucas atividades que desenvolvem a habilidade de leitura e interpretação de texto, centrando-se as atividades identificadas numa concepção de leitura reducionista, como mera oralização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivo contribuir com os estudos sobre alfabetização e trazer resultados em relação à coleta e análise de atividades dos cadernos de duas escolas, sendo uma pública e a outra particular, da região da Zona Leste de São Paulo.

Os resultados permitiram perceber a importância e os amplos registros que os cadernos escolares podem trazer. Apesar de o enfoque ter sido apenas nas atividades de leitura e escrita, esses materiais contêm diferentes registros que podem dizer a respeito do trabalho de ensino das professoras.

Para conclusão, recapitulando a questão inicial da pesquisa – “como tem sido praticado o ensino inicial de leitura e escrita (alfabetização) em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares frente à problemática do fracasso da escola em alfabetizar crianças?” – pude perceber uma diferença entre os materiais da Escola Estadual Salvador Romano e do Colégio Império Chocolate Teens.

Vê-se que no caderno da Escola Estadual Salvador Romano não há uma centralidade tão explícita em operações típicas dos métodos sintéticos, como ensino de letras em ordem alfabética, seguidas de atividades de silabação ou soletração.

Já no caderno do Colégio Império Chocolate Teens, o foco está no ensino da escrita mediante os métodos sintéticos, com centralidade em recursos didáticos que se aproximam muito aos de cartilhas da primeira metade do século XX.

No entanto, cumpre destacar como nos dois casos verifica-se ausência de atividades de leitura a partir de um entendimento mais amplo, como de formação de habilidades leitoras, bem como de produção escrita, a partir do pressuposto de que escrever não corresponde à cópia ou formulação de frases soltas e sem sentido.

Esses dados, embora bastante simples passíveis de maior aprofundamento, dialogam com outros estudos, que também apontam a persistência, em práticas escolares, dos “tradicionais” métodos de alfabetização, e a ausência de meios de trabalho que de fato possam favorecer a formação de leitores e produtores de texto competentes, desde o ciclo da alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

ABREU, Claudia B. de M. & PESCE, Lucila. **Princípios da metodologia de pesquisa científica.** Material didático elaborado para o curso de Especialização em Prevenção ao uso indevido de drogas. UNIFESP – UAB, mimeo, 2012.

COLÉGIO IMPÉRIO CHOCOLATE TEENS (São Paulo). **Quem somos.** 2019. Disponível em: <https://www.colegiochocolateteens.com.br/quem-somos>. Acesso em: 16 jun. 2019, 19h40min.

FERREIRO, Emília. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização.** In _____ Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, p. 9-41.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Editora Cortez, 1985.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização: princípios e transformações. In: _____ **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer do professor: caderno do professor formador.** Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. p. 21-43 (Coleção Alfabetização e Letramento).

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010

MIGNOT, Ana Chystina Venancio. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita /** Organizadora, Ana Chystina Venancio Mignot. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 270 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento/** Maria do Rosário Longo Mortatti. – São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?** In: Teorias e práticas de letramento / organização, Lia Scholze, Tania M. K. Rösing. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica.** História da Educação. ASPHE/FaE/ UFPel, Pelotas (6): 69-77, out. 99.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os órfãos do construtivismo.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p.2267-2286, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM; Franciele Ruiz. **50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios.** Interfaces da Educ., Paranaíba, v.5, n.13, p.06-31, 2014.

NOBREGA, Maria Jose. **Como eu ensino ortografia.** São Paulo: Melhoramentos, 2013.

PERES, Eliane. **Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943 – 2010).** Cadernos de História da Educação – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012.

PERES, Eliane; PORTO, Gilceane. **Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [40]: 56 - 78, outubro/novembro/dezembro 2011.

PESCE, Lucila & BARSOTTINI, Claudia. **Tipos de pesquisa científica e instrumentos.** Material didático elaborado para o curso de Especialização em Prevenção ao uso indevido de drogas. UNIFESP – UAB, mimeo, 2012.

REGO, Lúcia Browne (1988). **Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas.** In: KATO, Mary A. (Org.) A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes. p. 105-133

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. **Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil.** Econ. aplic., 13(1): 45-68, jan-mar 2009.

SANTOS, Anabela A. C. **Aprendendo a usar cadernos escolares: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar.** In: MIGNOT, Ana C. V. Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita. RJ: Eduerj, 2008, p.145- 159.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e; SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar?** Psicologia Escolar e Educacional, 2005 - Volume 9 - Número 2 - 291-302.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita [livro eletrônico]: a alfabetização como processo discursivo / Ana Luiza Bustamante Smolka.** – São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento/ Magda Soares.** – 7. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.192 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOLÉ, I. **Para compreender ... antes da leitura.** In: _____ Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 49-58.

SOLÉ, I. **Construindo a compreensão... durante a leitura.** In: _____ Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 49-58.